

Lärares erfarenheter av manliga och kvinnliga rektors ledarskap

En kvantitativ studie bland finlandssvenska lärare

Julia Johansson
Avhandling pro gradu i pedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Allmän pedagogik
Åbo Akademi
Vasa 2019
Handledare: Michael Uljens

Abstrakt

Författare	Årtal
Johansson, Julia	2019
Arbetets titel	
Lärares erfarenheter av manliga och kvinnliga rektors ledarskap – en kvantitativ studie bland finlandssvenska lärare	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	85
Referat	
<p>Manligt och kvinnligt ledarskap är teman som det forskats i under en längre period. På grund av tvetydiga resultat har man inte kunnat enas om det finns skillnader och likheter i hur män och kvinnor är som ledare. Denna undersökning fokuserar på rektorerna som ledare.</p> <p>Syftet med avhandlingen är att undersöka om det förekommer skillnader och likheter i lärares erfarenheter av manliga och kvinnliga rektorer, och vad dessa skillnader i sådana fall är. För att nå syftet har följande forskningsfrågor utarbetats: <i>Finns det skillnader i hur lärarkåren bedömer manliga och kvinnliga rektorer, med avseende på rektorernas ledarskap och samarbetskultur?</i> och <i>Vad har manliga och kvinnliga lärare för erfarenheter av manliga och kvinnliga rektorer, med avseende på ledarskapskultur och samarbetskultur?</i></p> <p>Datamaterialet baserar sig på en enkät från skolutvecklingsprojektet SKUTT. Avhandlingen fokuserar inte på alla delområden som SKUTT undersökt, utan fokuset ligger på <i>rektors ledarskap</i> och <i>skolornas samarbetskultur</i>. Efter att undersökningens avgränsningar beaktats, lärare i grundskolan, återstår 860 respondenter. Analysmetoderna som använts är t-test och tvåvägs-ANOVA och analyserna har genomförts i programmet SPSS.</p> <p>Resultatet visar att det finns en statistiskt signifikant skillnad mellan hur lärarkåren bedömer manliga och kvinnliga rektorer, med moderat effekt. Resultatet visar att finlandssvenska lärare föredrar att arbeta för kvinnliga rektorer. I den andra forskningsfrågan finns det även en signifikant skillnad mellan hur manliga och kvinnliga lärare bedömer manliga och kvinnliga rektorer, men endast med liten effekt. Både manliga och kvinnliga lärare betygsätter kvinnliga rektorer högre än manliga rektorer.</p> <p>Slutsatsen är att finlandssvenska lärare föredrar att arbeta för kvinnliga rektorer.</p>	
Sökord/indexord enl. tesaurs	
Rektors ledarskap, ledarskap, genus, könsskillnader, skolornas samarbetskultur, erfarenheter, Svenskfinland, jämställdhet	

Förord

Efter sju år som studerande på allmän pedagogik vid Åbo Akademi i Vasa är det nu dags att avsluta studierna. Samtidigt som de sju senaste åren har varit fyllda med så mycket roligt, känns det ändå bra att lämna det bakom mig för att nu fortsätta livet som pedagogie magister. Eftersom jag lämnar allt till sista minut har de senaste åren varit påfrestande eftersom varje släktträff gått ut på att alla frågar när jag ska bli färdig med min avhandling: och svaret är NU. På grund av att jag fick färdigt alla (nästan alla) kurser i tid ledde detta till att det nästan var två år som jag inte presterade några studiepoäng, vilket märktes när jag skulle ta tag i mitt skrivande på nytt. Trots denna paus ångrar jag det inte eftersom det gav mig tid att arbeta, samtidigt som jag blev färdig inom de sju studieåren som vi hade på oss. Efter ett halvt års hårt slit med min avhandling är den nu färdig, och likaså mina studier.

Ett stort tack vill jag tillägna alla mina nära och kära som gjorde att jag orkade mig genom det sista skrivandet! Och tuusen tack till Vivian som på slutet i mitt skrivande tog sig tid för att kolla genom språket i avhandlingen. Ett stort tack vill jag även ge André som stått vid min sida genom hela min studietid vid Åbo Akademi även om det drog ut längre än planerat.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Bakgrund och problemdiskussion	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	6
1.3 Avgränsningar	8
1.4 Avhandlingens fortsatta upplägg	8
2 Ledarskap och rektorsprofessionen.....	9
2.1 Definition av centrala begrepp	9
2.2 Ledarskap.....	10
2.3 Manligt och kvinnligt ledarskap	12
2.3.1 Skillnader i styrning, status, beslutsfattande, ledarstil och samarbete	13
2.3.2 Män och kvinnor, samma möjlighet till ledarskap?	15
2.3.3 Framgång och effektivitet hos manliga och kvinnliga ledare.....	17
2.4 Rektorsprofessionen	18
2.4.1 Rektors arbetsuppgifter	18
2.4.2 Rektorsyrket i Finland	21
3 Tidigare empirisk forskning.....	23
3.1 Manliga och kvinnliga rektorer före 2000-talet.....	23
3.2 Manliga och kvinnliga rektorer på 2000-talet	27
3.3 Sammanfattning av tidigare forskning	31
4 Metod	34
4.1 SKUTT-projektet.....	34
4.2 Syfte och forskningsfrågor	36
4.3 Kvalitativa och kvantitativa metoder.....	36
4.4 Enkät.....	38
4.5 Datamaterial.....	40
4.6 Analysmetoder.....	43
4.7 Reliabilitet och validitet	44
4.7.1 Generaliserbarhet.....	45
4.8 Etiska aspekter.....	46
5 Resultatredovisning.....	48
5.1 Lärarkårens bedömning av manliga och kvinnliga rektorer.....	48
5.1.1 Rektorernas ledarskap.....	50

5.1.2 Skolornas samarbetskultur.....	56
5.1.3 Sammanfattning.....	58
5.2 Manliga och kvinnliga lärares erfarenheter av manliga och kvinnliga rektorer.....	59
5.2.1 Rektorernas ledarskap.....	62
5.2.2 Skolornas samarbetskultur.....	65
5.2.3 Sammanfattning.....	67
6 Diskussion.....	69
6.1 Resultatdiskussion	69
6.2 Metoddiskussion.....	73
6.3 Sammanfattande diskussion	75
6.4 Förslag till fortsatt forskning	76
Litteraturförteckning	78

Tabeller

Tabell 1. Undersökningskategorier och variabler.....	41
Tabell 2. Samplets fördelning av manliga och kvinnliga lärare och manliga och kvinnliga rektorer.....	42
Tabell 3. Samplets fördelning av manliga och kvinnliga lärare och manliga och kvinnliga rektorer.....	48
Tabell 4. Summavariabel för lärarkårens bedömning av rektorernas ledarskap och samarbetskultur.....	49
Tabell 5. Rektorernas ledarskap, förtroende.....	50
Tabell 6. Rektors ledarskap, initiativ-ställningstagande.....	51
Tabell 7. Rektors ledarskap, förväntningar	51
Tabell 8. Rektors ledarskap, närvaro	52
Tabell 9. Rektors ledarskap, etisk medvetenhet	53
Tabell 10. Rektors ledarskap, undervisningen.....	54
Tabell 11. Rektors ledarskap, personalens välmående	55
Tabell 12. Skolornas samarbetskultur, samarbetskulturen	56
Tabell 13. Skolornas samarbetskultur, organisatoriskt kunnande	57
Tabell 14. Skolornas samarbetskultur, delat ledarskap	58
Tabell 15. Samplets fördelning av manliga och kvinnliga lärare och manliga och kvinnliga rektorer.....	60
Tabell 16. Medeltal för summavariabel.....	60
Tabell 17. Rektorernas ledarskap, summavariabel av förtroende	62
Tabell 18. Rektorernas ledarskap, summavariabel av initiativ-ställningstagande.....	62
Tabell 19. Rektorernas ledarskap, summavariabel av förväntningar	63
Tabell 20. Rektorernas ledarskap, summavariabel av närvaro	63
Tabell 21. Rektorernas ledarskap, summavariabel av etisk medvetenhet	64
Tabell 22. Rektorernas ledarskap, summavariabel av undervisningen	64
Tabell 23. Rektorernas ledarskap, summavariabel av personalens välmående.....	65
Tabell 24. Skolornas samarbetskultur, summavariabel av samarbetskultur.....	66
Tabell 25. Skolornas samarbetskultur, summavariabel av organisatoriskt kunnande.....	66
Tabell 26. Skolornas samarbetskultur, summavariabel av delat ledarskap	67

Figurer

Figur 1. Illustration av avhandlingens första forskningsfråga	7
Figur 2. Illustration av avhandlingens andra forskningsfråga.	7
Figur 3. Manligt och kvinnligt ledarskap. (Bergengren, 2006, s. 131)	14
Figur 4. Rektors arbetsprocess för att nå resultat. (Honkanen, 2012, s. 12).....	20
Figur 5. Ledarskapsstilar. (Montgomery & Growe, 1999, s. 4)	25
Figur 6. Överlevnadsfärdigheter. (Montgomery & Growe, 1999, s. 7).....	26
Figur 7. School principals, women. (OECD, 2018a)	28
Figur 8. SKUTT-enkätens delområden. (SKUTT, u.å.)	35
Figur 9. Respondenternas fördelning baserat på befattning	40
Figur 10. Graf över manliga och kvinnliga lärares bedömning av manliga och kvinnliga rektorer.....	61

1 Inledning

Som en introduktion till magistersavhandlingen kommer bakgrunden till avhandlingen samt problemet att presenteras och diskuteras. Avhandlingens syfte och forskningsfrågor framläggs efter det. Avslutningsvis presenteras avhandlingens avgränsningar och avhandlingens fortsatta upplägg.

1.1 Bakgrund och problemdiskussion

Den här avhandlingen syftar till att empiriskt granska lärares erfarenheter av manliga och kvinnliga rektorer. Både ledarskap överlag och manligt och kvinnligt ledarskap är områden som det forskats aktivt kring genom åren (t.ex. Bass, 2008; Burke & Collins, 2001; Eagly, 2007; Svedberg, 2012; Yukl, 2008). Trots otaliga undersökningar verkar inte forskare kunna enas om ett resultat om vad ledarskap är eller om det finns skillnader i hur manliga och kvinnliga ledare leder. Det som en forskare påvisar i en undersökning, motbevisar en annan forskare i nästa undersökning (t.ex. Bass & Stodgill, 1990; Eagly & Johannesen-Schmidt, 2001; Johnson, Murphy, Zewdie & Reichard, 2008.)

Manliga och kvinnliga rektorers ledarskap är även områden som det forskats mycket om (t.ex. Coleman, 2007; Evans, 1996; Lee, Smith & Cioci, 1993; Shaked, Glanz & Gross, 2018). Resultaten från undersökningarna är dock tvetydiga och motstridiga (t.ex. Chan & Pool, 2002; Stålskrantz, 2011) vilket kräver en närmare undersökning. I den här avhandlingen kommer tidigare litteratur på områden undersökas för att nysta fram hur situationen ser ut i dag. Finns det motstridigheter även i nyare litteratur eller är det endast i jämförelse men äldre och nyare material som skillnader förekommer?

Den här avhandlingen grundar sig i socialisationskontexten för eleverna. Barn och ungdomar tar modell av sin omgivning och lär sig utifrån den. Förutom att vårdnadshavare är viktiga rollmodeller för eleverna gäller samma även i skolan där lärare ska visa gott exempel åt eleverna (Burke & Collins, 2001, s. 250). Om genuskillnader mellan flickor och pojkar är kulturellt betingade så är skolan en livsmiljö där identiteter formas. Av denna orsak är även genusmönster mellan vuxna i skolan viktiga att studera. Det är även av vikt att studera dessa mönster ur ett arbetsplatsperspektiv: hur manliga och kvinnliga medarbetare ser på ledare.

Simone de Beauvoir (2011, s. 283) är känd för uttrycket ”one is not born, but rather becomes, women.”. Det samma kan sägas om männen. Genom kontakten med andra människor skapas och påverkas vårt genus konstant. Vi formar även oss själva och är aktivt med i skapandet av vårt genus. Tegnér (2007, s. 130) förklarar genusteorier utifrån socialkonstruktionistisk grund på följande sätt:

Genusteorier på socialkonstruktionistisk grund handlar om hur individer ”gör” eller med andra ord, aktivt ”konstruerar” kön. Det är teorier som uppmärksammar de relationer och det sociala samspel som formar människor. Kulturen och det sociala utgör den rekvisita, det material, som individerna använder sig av för att skapa sina versioner av kvinnlighet och manlighet, sina identiteter och sin syn på världen. (Tegnér, 2007, s. 130.)

Tallberg Broman (2001, s. 9) skriver i en rapport om utbildning hur några 6-åriga pojkar i en intervju förklarar skillnaden mellan flickor och pojkar. Till största del fokuserar de på utseendemässiga skillnader men lyfter även fram hur flickor är bättre på att leka ”Mamma, pappa barn” med dockor, medan pojkarna bygger hus och raketer med lego. Vad som anses vara manlig och kvinnligt varierar beroende på tid, plats och sammanhang men genusgränser existerar trots skillnader (ibid., 2001, s. 10.) Generellt finns det alltså ett mönster och en skillnad mellan flickor och pojkar, men det är lätt hänt att en pojke t.ex. inte vill spela fotboll utan i stället leka med dockor och vice versa för en flicka. Alla flickor och pojkar passar inte helt in i de genused mönster vi har. (Svaleryd, 2003, s. 14.)

Solvin (2011, s. 21) skriver i sin avhandling om hur flickor och pojkar börjar i skolan och redan då har bakomliggande normer och förväntningar på sig som är baserat på deras kön. Skolan är ingen könsneutral institution och lärarna har underliggande fördomar om hur flickor och pojkar ska bete sig baserat på deras kön.

”I Sverige har i dag flickor och kvinnor bättre resultat än pojkar och män på så gott som alla skol- och utbildningsnivåer och i de flesta ämnen” (Jalmert, 2007, s. 107). Om man går bakåt i historien kommer man att inse att detta inte alltid varit fallet. Då hade i stället männen bättre studieresultat och kvinnor fick inte ens delta i alla utbildningar. Även om utvecklingen gått framåt ser livet olika ut för män och kvinnor. Könsmaktsordningen gör att flickor och pojkar inte lever på samma villkor och de har inte heller samma möjligheter, och detta gäller även män och kvinnor. (Jalmert, 2007, s. 107–113.) Nordberg (2008, s. 8) lyfter fram hur det tidigare varit flickor som varit i centrum för jämställdhetsinsatser medan pojkarna har ansetts vara ett hinder för detta, och att detta inte är fallet mera. Jämställdhetsagendan lyfter nu även

fram pojkars problem i skolan tack vare internationella kunskapsmätningar och betygsstatistiken, som visat på att en förändring måste ske även till pojkars fördel.

Loo (2011, s. 30) har sammanfattat finlandssvenska lärarstuderandes erfarenheter från sina praktikperioder i årskurserna 1–6, där flera av de studerande ansett att det inte varit jämställt mellan flickor och pojkar i klassrummen. Pojkarna krävde mera uppmärksamhet, vilket gjorde att de tysta och lugna flickorna sällan fick komma till tals och glömdes bort. En studerande hade även reagerat på att lärare använde flickor som en buffert till busiga pojkar så att det skulle vara lugnare i klassen. Nordenstam (2003, s. 20–22) lyfter även fram problemet att pojkarna får mera uppmärksamhet av lärarna än vad flickorna får och att detta syns exempelvis i det att pojkarna får svara på flera frågor i klassrummet. I ett tidigt skede lärs flickorna att det de har att säga inte är av intresse, och att de ska vänta på sin tur. Pojkarna i sin tur uppmuntras till att ta utrymme. Nihlén och Nilsson (2006, s. 108–111) menar att under en lektion står pojkarna för 70 procent av taltiden och tar för sig av uppmärksamheten. Läraren ursäktar pojkarnas beteende men flickorna blir fortsättningsvis förbisedda. Oberoende om läraren är en man eller kvinna har det visat sig att hen tilltalar flickor och pojkar olika. Till flickorna används en förstående och mjuk röst, medan pojkarna tilltalas rakt på sak.

Vad gäller betygen är det bevisat att majoriteten av de som är högst betygsatta är flickor, samtidigt som flickor även är i minoritet bland de som är lägst betygsatta. Ett ämne där pojkar fortsättningsvis har på högre betyg än flickor är gymnastik, men i övrig har fler pojkar IG, eller G (motsvarar vitsorden 4–7) medan en större andel flickor har VG eller MVG (motsvarar vitsorden 8–10). (Tallgren Broman, 2002, s. 146–147.)

De könsmässiga betygsskillnaderna i grundskolan finns dokumenterade sedan 1970 ... Vad som skett under senare år är att i tidigare betraktade "flickämnen", som exempelvis engelska och religion, är skillnaden något mera markant. I tidigare s.k. "pojkämnen" som t.ex. matematik och fysik är skillnaden utsuddad, eller så har flickorna högre betyg även här. Flickorna har tillägnat sig möjligheter, eller mer korrekt skolframgång, i traditionellt mer manligt könsmärkta områden. Något liknande har inte skett från pojkarnas sida. (Tallgren Broman, 2002, s. 147)

I Finland har även PISA-undersökningen visat på att flickorna klarar sig bättre i skolan än vad pojkarna gör. PISA (Programme for International Student Assessment) är en internationell skolprestationsundersökning som undersöker 15-åringars kunskapsnivå inom matematik, naturvetenskap, läsförståelse och problemlösning. Undersökningar som gjorts baserat på resultaten från PISA-undersökningar har visat att flickor presterar bättre än pojkar i läsförståelsetesten.

Myndigheten för skolutveckling publicerade i Sverige hösten 2005 en rapport om könsskillnader i skolprestationer, där det visade sig vara stora skillnader i betygen mellan flickor och pojkar. Mats Björnsson framför en teori om att en förklaring till detta kan vara att maskulinitet inte förknippas med skolarbete och att det sprider sig en så kallad ”antipluggkultur” bland pojkar. (Nordberg, 2008, s. 8.) Jöesaar (2013, s. 37) lyfter även fram denna ”antipluggkultur” och menar att pojkar i dag inte ska visa sig feminina och därför inte anstränger sig lika mycket i skolan som flickor. Jalmert (2007, s. 115) lyfter fram två övergripande orsaker till varför flickor klara sig bättre i skolan än pojkar. ”Den första uppfattar skolan och utbildningen som feminiserade och den andra ser utvecklingen som en konsekvens av den rådande könsmaktsordningen.” (Jalmert, 2007, s. 115). När män förr klarade sig bättre i skolan än kvinnor ansåg man att detta var det ”normala”. I dag klarar sig i stället kvinnor bättre i utbildningen och detta anses då vara det ”onormala”. En trolig orsak till varför kvinnorna klarar sig bättre i dag är att man anser att skolan har valt att fokusera på ämnen som är intressantare för flickor än pojkar. Denna teori tyder på att det är männen och pojkarnas ointresse av skolämnen som ger dem en dålig attityd mot skolan som i sin tur leder till att de presterar sämre. (Jalmert, 2007, s. 115–119.) Tallberg Broman (2002, s. 147–148) lyfter även fram teorin om att skolans ämnen är intressantare för flickorna samt att ”skolan appellerar mer till flickor och är mer möjlig för flickor genom kraven på stillasittande arbete, disciplin, uppförande, ordning, flit och noggrannhet, något som flickor fostrats hårdare till.” (Tallberg Broman, 2002, s. 148). Flickor är även uppfostrade till att vara ”den duktiga flickan” där hon bryr sig om skolarbetet och anser att utbildningen är viktig för hennes framtid. Flickor förknippas även ofta med bättre handmotorik, en handstil som är lättare att läsa och ett läsintresse. (Tallberg Broman, 2002, s. 148.) Enligt Niemivirta (2004, s. 48, 50–51, 53) är flickor mer inlärningsorienterade, medan pojkar är mer prestationsorienterade. Med detta menas att flickor i större utsträckning strävar till att utveckla det egna kunnande och uppnå ”absolut” framgång, medan pojkar strävar till att framstå som kompetenta (eller undvika att framstå som inkompetenta) och vill överträffa andra elever (eller undvika misslyckanden). Även i den undersökningen framgår det att pojkarna tappar tilliten till hur meningsfull skolgången upplevs under högstadietiden.

Svens-Liavåg, Korhonen och Linnanmäki (2015, s. 155–156) lyfter fram vikten av att bedöma elever redan från att de börjar skolan, eftersom bedömningen visar om eleverna når upp till målen för den grundläggande utbildningen. Eleverna ska bedömas enligt de mål som finns i läroplanen, och det är läraren inom ämnet som ger betyget. För att säkerställa att

bedömningen är rättvis för alla skolelever i hela landet ska bedömningen basera sig på samma villkor. Kraven som ställs på eleverna för att uppnå olika vitsord är nationella. Trots detta visade utbildningsstyrelsens studier att ”flickor och pojkar med samma modersmålsvitsord inte har motsvarande kunskaper och färdigheter.” (Svens-Liavåg et al., 2015, s. 159). Undersökningen visar även på att elever med samma vitsord i modersmål uppvisade stora variationer i kunskap och färdigheter i utvärderingsprovet. Könsskillnaderna var inte stora mellan de högst presterande eleverna (vitsord 9 och 10), men i övrigt presterade flickor bättre än pojkar med samma vitsord i modersmål. Liknande tendenser påvisades inom matematiken, men där hade i stället flickorna högre skolbetyg än pojkarna och ändå klarade sig pojkarna bättre i utvärderingsprovet. Svens-Liavåg, Korhonen och Linnanmäkis poängterar i sin undersökning att lärarna bedömer pojkarna strängare än flickorna, eftersom kön kopplas till beteende och pojkar anses vara störande och mindre medgörliga. (Svens-Liavåg et al., 2015, s. 159, 161–162.) Yrjölä (2004, s. 14) refererar till Silverströms undersökning (2003) som fokuserat på flickor och pojkars skrivfärdigheter efter årskurs 6. Flickornas vitsord var högre än pojkarnas, men vid en jämförelse av elever med samma vitsord visade det sig att flickor med vitsordet åtta hade bättre skrivresultat än pojkar med vitsordet åtta. I genomsnitt skrev flickor med vitsordet åtta lika bra som pojkar med vitsordet nio. Denna undersökning visade alltså på att samma skala inte använts för flickor och pojkar vid betygssättningen. Könsskillnaderna syns även i andra ämnen, och pojkarna har bedömts enligt en mildare skala än flickorna. I Svens-Liavåg, Korhonen och Linnanmäkis (2015, s. 173) undersökning kommer de fram till att det inte finns några större skillnader i bedömning mellan flickor och pojkar i den finländska grundläggande utbildningen.

Tidigare empirisk forskning visar att kvinnor fortfarande har svårare att få chefspositioner, även inom utbildningsvärlden. Före 2000-talet var det endast 10–30 procent av alla rektorer som var kvinnor. (Hudson & Rea, 1996, s. 2; Lee, Smith & Cioci, 1993, s. 153–154.) Orsaken till denna fördelning ansågs vara fördomar om att kvinnor inte var lämpade som ledare (Hudson & Rea, 1996, s. 2). Lee, Smith och Ciosi (1993, s. 155–156, 158, 171–172) menar att män var skeptiska till om kvinnor skulle klarar av ledarrollen, och därför föredrog de att arbeta för manliga chefer. Forskning på 2000-talet visar fortsättningsvis att majoriteten av rektorerna är män, även om antalet kvinnliga rektorer ökat. Fördomar mot kvinnliga rektorer finns fortfarande trots att flera kvinnor än tidigare blir rektorer. (Coleman, 2007, s. 3; OECD, 2018a.) Lee, Smith och Cioci (1993, s. 157) framhäver i deras undersökning att manliga lärare

reagerar negativt mot kvinnliga rektorer och anser att de är ineffektiva, medan kvinnliga lärare å andra sidan uppskattar att arbeta för kvinnliga rektorer.

Problematiken i denna avhandling börjar redan när barnen är små och deras uppfattningar om manligt och kvinnligt. Hedlin (2010, s. 13) vill visa på hur skolan i dag är en kvinnodominerad arbetsplats, och speciellt i de lägre årskurserna är det få män som arbetar. Även om denna avhandling inte fokuserar på att undersöka barns erfarenheter kan man se dem som grunden till ifall det finns skillnader i hur manliga och kvinnliga lärare ser på manliga och kvinnliga rektorer. Yrjölä (2004, s. 14) och Svens-Liavåg et al., (2015, s. 159, 161–162) visar båda på att det finns skillnader i hur lärare bedömer flickor och pojkar baserat på tidigare erfarenheter av skillnader mellan könen.

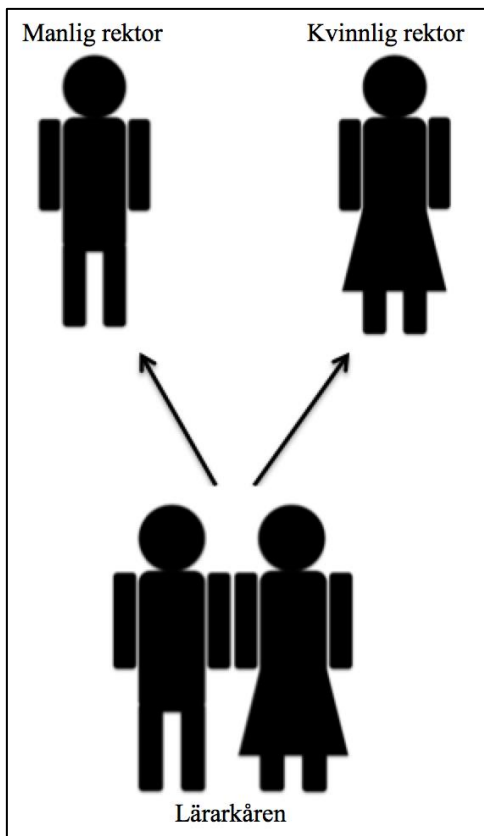
Ovanstående resultat visar att genusrelaterade differenser de facto förekommer i den finländska skolan. Vi har sett att differenserna är förbundna med systematiska skillnader i lärarnas förhållningssätt och bedömning av elevernas kunskaper. Om vi eftersträvar en förändring av den här situationen, framstår rektorernas ledarskap som en möjlig väg att åtgärda missförhållandet. Även om det finns skillnader i hur manliga och kvinnliga lärare ser på flickor och pojkar i skolan kan vi från det inte direkt sluta oss till axiom att det även kan finnas skillnader i hur manliga och kvinnliga lärare ser på manliga och kvinnliga rektorer.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

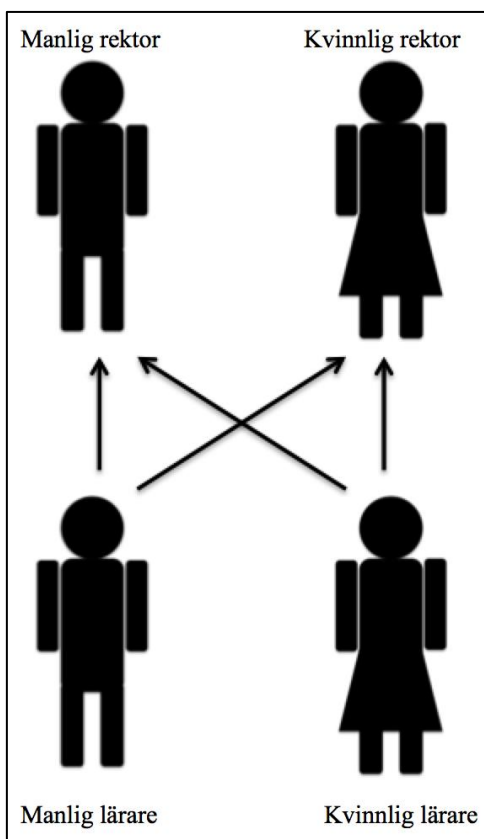
Syftet med avhandlingen är att undersöka om det förekommer skillnader och likheter i lärares erfarenheter av manliga och kvinnliga rektorer, och vad dessa skillnader i sådana fall är. Avhandlingen utgår med andra ord från hur lärarna bedömer rektorerna. Forskningsfrågorna som ligger till grund för denna undersökning är följande:

1. Finns det skillnader i hur lärarkåren bedömer manliga och kvinnliga rektorer, med avseende på rektorernas ledarskapskultur och samarbetskultur?
2. Vad har manliga och kvinnliga lärare för erfarenheter av manliga och kvinnliga rektorer, med avseende på rektorernas ledarskapskultur och samarbetskultur?

Bilderna nedan illustrerar utformningen av undersökningen.



Figur 1. Illustration av avhandlingens första forskningsfråga.



Figur 2. Illustration av avhandlingens andra forskningsfråga.

I den första forskningsfrågan ligger fokus på skillnader i lärarkårens erfarenheter av manliga och kvinnliga rektorer. Här tas med andra ord inte lärarens kön i beaktande i undersökningen av manliga och kvinnliga rektorer. I den andra forskningsfrågan är lärarens kön av intresse för att undersöka om manliga och kvinnliga lärare har olika erfarenheter av manliga och kvinnliga rektorer. Den första forskningsfrågan ska öppna upp temat för läsaren på en yttligare nivå, medan man genom den andra forskningsfrågan kan nå ett djupare resultat genom en mer distinkt analys.

1.3 Avgränsningar

Det insamlade materialet för SKUTT-undersökningen har fokuserat på lärarna, rektorerna och bildningscheferna. Denna undersökning kommer endast att fokusera på lärarnas svar och vilka erfarenheter de har av rektorerna. SKUTT-undersökningen har även fokuserat på respondenter från olika stadium ända från lågstadiet till gymnasium. Denna undersökning kommer endast att fokusera på lärare i grundskolan för att trots det begränsade urvalet ha ett stort antal respondenter. Fokuset i denna undersökning är alltså lärare i grundskolan och deras erfarenheter av rektorerna.

1.4 Avhandlingens fortsatta upplägg

Avhandlingen består av sju huvudkapitel. I det första kapitlet kommer avhandlingens bakgrund att diskuteras, och vad avhandlingens fokus ligger på. I det andra kapitlet är begreppsdefinitioner och den teoretiska referensramen som kan kopplas till forskningsfrågorna i fokus. I kapitel tre ligger fokus på tidigare forskning med liknande teman utifrån ett historiskt perspektiv. I kapitel fyra ligger fokus på metoden som använts i undersökningen, SKUTT-projektet, databearbetning och analys av data samt tillförlitlighet och etiska aspekter. Kapitel fem presenterar undersökningens resultat baserat på forskningsfrågorna. I det sjätte kapitlet kommer metoden och resultatet att diskuteras och förslag till fortsatt forskning kommer att läggas fram, samt en sammanfattning av avhandlingen.

2 Ledarskap och rektorsprofessionen

I teorikapitlet förklaras centrala begrepp som *rektor* och *genus*, och även ledarskap i allmänhet. Efter det kommer manligt och kvinnligt ledarskap att undersökas och om det finns några skillnader mellan dem. Skillnader i styrning, status, beslutfattande, ledarstil, samarbete, potentialen samt framgång och effektivitet mellan manliga och kvinnliga rektorer kommer att handläggas i det kapitlet. Rektorsyrket och vad det innebär att vara rektor presenteras efter det och slutligen kommer rektorsyrket i Finland att läggas fram.

2.1 Definition av centrala begrepp

Det första centrala begreppet som används i avhandlingen och som behöver en definition är *rektor*. Svedberg (2000, s. 18) lyfter fram att ordet rektor kommer från latin och betyder styrare. Om skolan är något som kan "styras" lämnar Svedberg däremot som en öppen fråga. De senaste åren har rektorernas ledarskap kopplats till ett pedagogiskt ledarskap eftersom rektorerna ska vara de pedagogiska ledarna i skolorna (Svedberg, 2000, s. 19). Augustinsson och Brynolf (2009, s. 21) lyfter fram att i arbetet som rektor kan ofantligt många olika situationer uppstå i vardagen, som dålig skolmat till att en elev blivit utsatt för övergrepp. Eftersom rektorns uppgifter består av i princip allt som händer i skolan ifrågasätter Augustinsson och Brynolf ifall det alls går att bedriva något ledarskap i en skola. Även Kornhall (2017, s. 15) lyfter fram komplexiteten i rektorsyrket eftersom rektorerna ska vara pedagogiska ledare i skolan, samtidigt som de har hand om i princip allt som händer i skolan.

Det andra centrala begreppet som används i denna avhandling är *genus*. "Med genus menas de sociala och kulturella aspekterna på skillnader mellan mäns och kvinnors beteende och roller – till skillnad från ordet kön som avser de biologiska skillnaderna mellan män och kvinnor." (Olsson & Sörensen, 2011, s. 102). Genus fokuserar mera på föreställningar och normer om manligt och kvinnligt, vilket varierar beroende på samhällen. Samspelet mellan människans biologiska kön och samhället är det som skapar genus (Olsson & Sörensen, 2011, s. 102.) Josefson (2005, s. 5) lyfter fram att även om man i dag i t.ex. Finland anser att män och kvinnor har samma möjligheter är detta sällan fallet. Redan från födseln är förväntningarna olika på män och kvinnor, och även genus påverkar våra möjligheter ifall exempelvis en kvinna vill arbeta med något som anses vara manligt.

2.2 Ledarskap

Gary Yukl (2006, s. 2) lyfter fram att begreppet *ledarskap* kan vara svårt att förklara på grund av att ordet är nära besläktat med ord som *makt*, *myndighet*, *ledning*, *administrering* och *kontroll*. Yukl anser att begreppet inte är tillräckligt väldefinierat i dagens samhälle på grund av dess komplexitet. Bass och Stodgill (1990, s. 11) betonar att forskare menar att det ungefär finns lika många forskare som har definierat ordet ledarskap som det finns varianter på definitionerna. De menar att på grund av att definitionerna överlappar varandra, vilket leder till större förvirring, kan innebörden i begreppet ledarskap förändras beroende på kontexten. Bolman, Deal och Holmqvist (2012, s. 401) vill även de poängtera att begreppet leder till stor förvirring. Enligt dem vet ingen vad ledarskap egentligen betyder och hur stor påverkar ledarskap egentligen kan ha. ”Vi betonar det faktum att ledarskap alltid är avhängigt av både kontext och relation” (Bolman et al., 2012, s. 400).

Svedberg (2012, s. 269–270) menar även han att ledarskap inte är så enkelt att definiera som många skulle tro. Han vill även lyfta fram skillnaden mellan ledarskap och ledning, och menar att ledarskap syftar till det ledaren som person representerar medan ledning syftar till de åtgärder man tar för att nå vissa mål. I dagens samhälle är det inte enbart forskare som är intresserade av att undersöka begreppet ledarskap, utan även medierna har fått en större roll i att definiera ledarskap. Svedberg menar att många målar upp en bild i sitt huvud av hur en ledare ska vara, en bild som kan verka övernaturlig, vilket för många leder till besvikelse när deras ledare inte lever upp till förväntningarna. På grund av det stora antalet definitioner på ledarskap har Yukl (2006, s. 2–3) fokuserat på några definitioner från de senaste 50 åren för att se om det finns någon likhet mellan definitionerna. Yukls (2006, s. 2) konklusion är att ”most definitions of leadership reflects the assumption that it involves a process whereby intentional influence is exerted by one person over other people to guide, structure, and facilitate activities and relationships in a group or organization”. Han framhäver även här att bortsett från denna konklusion verkar definitionerna ha väldigt få andra gemensamma nämnare. På grund av begreppets komplexitet i att betydelsen av begreppet ledarskap uppfattas på olika sätt har många forskare ifrågasatt om begreppet ens är användbart som en vetenskaplig konstruktion. De flesta forskarna anser ändå att begreppet ledarskap existerar och att det är betydelsefullt för effektiviteten på arbetsplatser. Det har hittills publicerat ett stort antal böcker och artiklar som behandlar temat ledarskap och Yukl (2006, s. 3) menar att det inte finns något tecken på att produktionen skulle avta.

Bolman, Deal och Holmqvist (2012, s. 400–401) menar att när vi tänker på ledare så tänker vi på personer i höga positioner, och att denna syn på ledare är felaktig. De vill även lyfta fram att ledarskap i dag ses som en lösning på i princip alla samhällsreliga problem. För många människor ses ledarskap som någonting ”magiskt”, något som ligger bortom ordets vardagliga mening.

Bergengren (2006, s. 17) försöker förklara skillnaden mellan en chef och en ledare i sin forskning. Hennes slutsats är att en chef innehar en formell befattning, ett jobb, medan en ledare har förtroende från en grupp som valt att bli ledda av denna person. Det är därför till fördel för en chef att även ses som en god ledare. Även Bergengren (2006, s. 17) påpekar att ledarskap är ett svårt begrepp att förklara, men försöker ändå hitta likheter i vad flera forskare anser att är ledarskap, som:

- Konsten att få andra att göra det man själv är övertygad om bör göras
- Den process genom vilken en person påverkar andra att nå uppställda mål
- En påverkansprocess som syftar till att få andra människor att agera frivilligt (och helt engagerat) för att nå vissa mål. (Bergengren, 2006, s. 17.)

Bergengren (2006, s. 126–127) betonar att ledarskap är någonting som intresserar alla i dagens samhälle eftersom vi förväntar oss mycket från en ledare. Ledarskap kan även förklaras som ”en påverkningsprocess med syfte att motivera andra människor att arbeta för att uppnå ett fastställt mål” (Bergengren, 2006, s. 127). ”Det effektiva ledarskapet handlar om förmågan att kunna överföra idéer och visioner på ett positivt och inspirerande sätt till medarbetarna. Om att få alla i organisationen att känna sig delaktiga och inriktade mot samma mål.” (Bergengren, 2003, s. 17.) Eagly (2007, s. 2) lyfter fram att det är svårt att definiera vilka ledarskapsegenskaper som är de optimala för en ledare, eftersom dessa egenskaper kan variera mellan olika arbetsplatser, men även inom en arbetsplats beroende på situationen.

Burke och Collins (2001, s. 246) räknar upp några egenskaper som anses vara bra egenskaper att ha om man är ledare. Dessa egenskaper är att man kan utveckla och handleda sina medarbetare, kommunicera tydligt, lösa konflikter, analysera problem och fatta bra beslut. En god ledare ska även kunna ta sig an svåra arbetsuppgifter på ett positivt sätt, använda tiden effektivt och kunna delegera uppgifter.

Forskningar om ledarskap har gett motstridiga resultat eftersom en klar definition av ledarskap inte är etablerad. Trots begreppets komplexitet i att definitionerna är otaliga fortsätter forskare att studera begreppet för att nå en djupare förståelse av det.

2.3 Manligt och kvinnligt ledarskap

Yukl (2006, s. 427) lyfter fram att kvinnor diskrimineras till att bli valda för ledarskapspositioner och att detta tydligt märks i antalet kvinnor som finns på en hög och viktigt position i organisationer. År 1995 var det endast 5 procent av världens nationer som hade en kvinna på en hög position, till exempel som president. I organisationer var det endast 3 procent av de höga positionerna som var tilldelade kvinnor år 1995, men sedan dess har det blivit procentuellt flera kvinnor på höga positioner. Till dess att kvinnor utgör närmare 50 procent av de som är i ledarpositioner anses det som en diskriminering av kvinnorna.

På 1900-talet ansåg man ännu att män var mer kvalificerade än kvinnor att ha en ledarposition. Man ansåg då att männens beteende var bättre lämpat för att ha ledarpositioner, och att männen automatiskt antogs besitta färdigheter som gjorde dem till effektivare ledare. I dagens samhälle gäller dessa övertygelser inte längre och det finns lagar för att stoppa könsdiskriminering som ska ge lika möjligheter för alla att nå ledarpositioner. I dagens samhälle ska man betrakta män och kvinnor som jämlika. (Yukl, 2006, s. 427.)

Det finns däremot undersökningar som även visar på att det kan finnas skillnader i vissa situationer. Johnson, Murphy, Zewdie och Reichard (2008, s. 39) menar att även om manliga och kvinnliga ledare skulle bete sig på ett liknande sätt, så skulle deras beteende ändå uppfattas olika på grund av deras kön. Eagly och Johannesen-Schmidt (2001, s. 781) lyfter fram att debatten om det finns skillnader mellan manliga och kvinnliga ledare är omtalad. Även om många kunnat enas om att kvinnor möter fler motgångar än män gör när de blir ledare, speciellt om de söker till mansdominerade ledarskapspositioner, så har man inte kunnat enas om att de beter sig olika när de väl fått en ledarskapsposition. Yukl (2006, s. 428–429) betonar att undersökningar visar att det inte finns någon skillnad mellan män och kvinnors beteende och färdigheter.

Jämställdheten har till stora delar uppnåtts när det till exempel handlar om politiska representanter och antalet män och kvinnor som studerar vid universitet (Kaufmann,

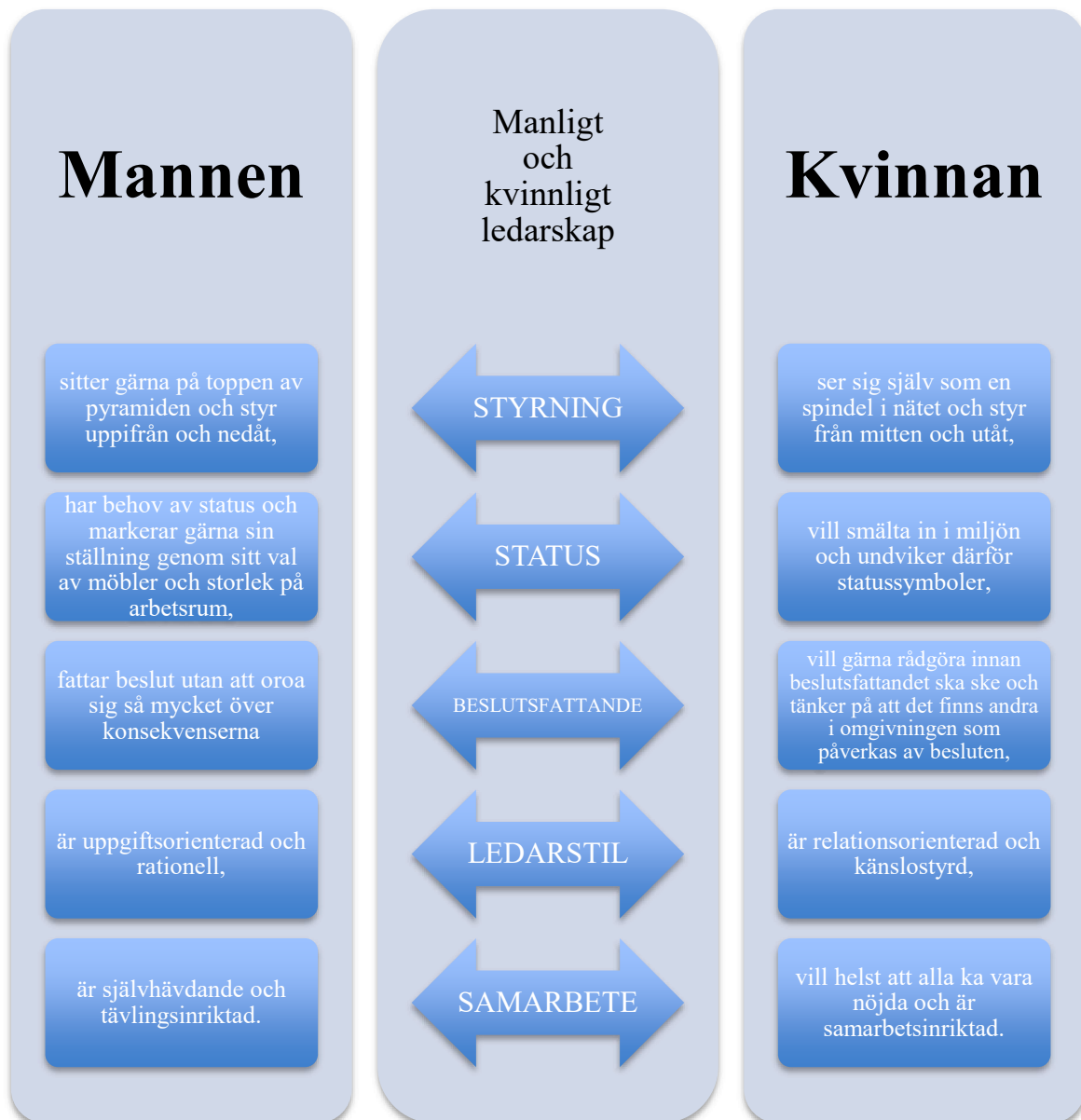
Kaufmann & Larson, 2010, s. 478.) Allt fler kvinnor når upp till ledarpositioner jämfört med förr, men fortfarande är det män som erhåller majoriteten av de högre ledarskapspositionerna. (Johnson et al., 2008, s. 39). Eagly (2007, s. 1) lyfter även fram att trots att många börjat inse att även kvinnor är goda ledare, finns det fortsättningsvis många som skriver om vilka motgångar kvinnorna fortfarande har att möta, som hur svårt det skulle vara för en kvinna i USA att bli vald till president.

Ovanstående resultat är tvetydigt eftersom forskare i sina undersökningar kommit fram till olika resultat. Problematiken i att resultaten är så spretiga leder till att det är svårt att hitta det väsentliga i fenomenen jag undersöker. Att hitta egenskaper som alla kan enas om att beskriver manliga och kvinnliga rektorer kan anses vara absurt, men svårigheten är att några av ovanstående undersökningar visar på att en skillnad inte existerar mellan manliga och kvinnliga rektorer medan andra forskare hävdar att en skillnad de facto existerar.

2.3.1 Skillnader i styrning, status, beslutsfattande, ledarstil och samarbete

Det finns några skillnader mellan män och kvinnor som brukar lyftas fram i diskussioner, som styrning, status, beslutsfattande, ledarstil och samarbete. Förutom de här skillnaderna anses det också finnas kvinnor som är mer ”manliga” och män som är mer ”kvinnliga”. Vad som anses vara manligt och kvinnligt beror på vilket samhälle man befinner sig i och vilka normer som styr det samhället. Föräldrarna påverkar även denna syn genom fostran. (Bergengren, 2006, s. 130–131.)

Bilden nedan är av Bergengren (2006, s. 131) och illustrerar skillnaderna mellan styrning, status, beslutsfattande, ledarstil och samarbete på ett enkelt sätt. Denna illustration kan ses som fördomsfull och könsstereotypsikt och är givetvis inget som stämmer in på alla män och kvinnor, utan en illustration som mer generellt vill visa på allmänna skillnader mellan manliga och kvinnliga ledare:



Figur 3. Manligt och kvinnligt ledarskap. (Bergengren, 2006, s. 131)

Skillnaderna i ledarstil har visat sig vara liten, men ändå signifikant. I en studie som ett stort antal organisationer i USA varit med i, visar resultatet att de kvinnliga cheferna använde sig av en mer delaktig och interaktiv stil när de arbetade med andra. Männen i denna studie använde sig av mer "riktgivande" kommandon och en kontrollerande stil. (Bass, 2008, s. 921.) Burke och Collins (2001, s. 250) har studerat skillnader mellan manliga och kvinnliga chefers ledarstil och kom i deras undersökning fram till att det finns skillnader mellan dem och att kvinnliga ledare oftare sågs göra följande:

- serving as positive role models for subordinates who aspire to be like them (attributed charisma);

- inspiring employees to believe in and strive for a common purpose (inspirational motivation);
- encouraging followers to be creative in problem solving and to question assumptions (intellectual stimulation); and
- spending time developing, teaching, and coaching their subordinates (individual consideration). (Burke & Collins, 2001, s. 250.)

Forskningsrapporter om män och kvinnor i ledarskapspositioner har visat att kvinnor är mer karismatiska och bryr sig mera om de mänskliga relationerna. Männerna i dessa studier har å andra sidan visat sig mer inriktade på att nå resultat. Kvinnorna visade sig även vara mer demokratiska och delaktiga, medan männen var bättre på att ge direktiv och var mer auktoritära. Inom exempelvis arbetet som rektorer har kvinnor visat sig prestera bättre gällande de administrativa uppgifterna. Kvinnorna är även mer engagerade i organisationen överlag och vill nå organisationens mål och följa dess regler. (Bass, 2008, s. 922–924.) Eagly och Carli (2003, s. 813–814) poängterar att tidigare antaganden var att männen var mer uppgiftsorienterade än kvinnor, men detta visade sig vara ett felaktigt antagande. Däremot visade sig antagandena om att kvinnor är mer demokratiska och män mer autokratiska stämma i denna undersökning, men endast med liten effektstorlek.

Trots dessa skillnader som tyder på att kvinnor är mer relationsorienterade och engagerade i organisationen än vad männen är finns det inte några samstämmiga bevis som bevisar detta. Resultaten varierar även beroende på arbetsplatsen. Skillnader mellan personer av samma kön är så stora, vilket gör det svårt att säga hur personer av olika kön endast på basis av kön kommer att agera som chefer. När en man eller en kvinna väl nått en chefsposition, har det visat sig att de inte beter sig så olika eller agerar på så olika sätt. (Bass, 2008, s. 924.) Resultaten från olika undersökningar varierar dock stort och därför kan man inte utgå från att detta alltid stämmer för manliga och kvinnliga ledare. (Bass, 2008, s. 922–924.)

2.3.2 Män och kvinnor, samma möjlighet till ledarskap?

Att det kan finnas skillnader i potentialen mellan män och kvinnor kan förklaras med genetik, socialisering och situationsanpassade omständigheter. Dessa skillnader i potential kan påverkas av olika färdigheter, värderingar, motiv, reaktion på konflikter, könsrolls identifiering, självförtroende, samt makt och dess användningar. (Bass, 2008, s. 915.)

Kvinnliga ledare kan även möta motgångar i ledarskapet som är baserat på fördomar och diskriminering som inte behöver vara baserat på kvinnornas verkliga kunskaper och kvalifikationer för arbetsuppgiften (Eagly & Carli, 2003, s. 818).

Studier har visat att det finns systematiska skillnader i hur män och kvinnor kommunicerar, och denna skillnad beror till stor del på skillnader i socialiseringen. Om en ledare och anställd är av olika kön kan det lätt hända att missförstånd uppstår. I en studie av Menkes från 1999 var resultatet att kvinnor är bättre på att kommunicera än män. Kvinnliga chefer visade sig med andra ord ha bättre kommunikationsförmåga än de manliga cheferna. Orsaken till att situationen ser ut på följande sätt anses vara att kvinnor redan vid ung ålder använder sig av försoning i stället för konfrontation. I en gruppkonversation på en arbetsplats tävlar männen ofta om att få tala, medan kvinnorna turas om att tala. Det har genomförts många studier om skillnaderna mellan män och kvinnor som fokuserat på t.ex. vem som klarar av känsliga frågor bättre, vem som håller bättre kontakt och vem som tittar bort först vid ögonkontakt. Det som är viktigt att komma ihåg med dessa studier är att resultaten ofta varierar inte enbart mellan könen, utan även inom könen. (Bass, 2008, s. 915.)

I liknande studier som den tidigare, om att kvinnor har ett litet övertag på den kommunikativa delen, har det även framkommit att männen får högre poäng när det gäller generell information och att både männen och kvinnorna får samma poäng i diskussionsgrupper och när det gäller att planera, organisera och ta beslut. Studier har även visat att kvinnor anser sig ha högre socioemotionella kompetenser än männen, högre social färdighet, social känslighet, social expressivitet och social kontroll. Däremot visar sig kvinnorna ha lägre emotionell kontroll än vad männen har. Studier har även visat på att män och kvinnor tänker olika om sig själva och förklarar sig därav på olika sätt. (Bass, 2008, s. 916.)

Andra skillnader som framkommer mellan könen i olika forskningar som inte tidigare nämnts är skillnader i färdigheter, värderingar, motiv, reaktion på konflikter, könrollsidentifiering, självförtroende samt makt och dess användningar (Bass, 2008, s. 917-921). Som även tidigare nämnts, trots att undersökningar visat på en skillnad mellan könen, kan man inte stereotypiskt anse att en kvinna ska agera på ett visst sätt eftersom skillnader inom könen även är stora. Utöver det här är det även viktigt att komma ihåg att olika arbetsplatser kräver olika sorters ledare.

2.3.3 Framgång och effektivitet hos manliga och kvinnliga ledare

För att en kvinna ska bli accepterad som en ledare av medarbetarna på arbetsplatsen krävs det exakt samma sak som det krävs av en man, nämligen att de är effektiva. Könet verkar alltså inte påverka ledarskapet lika mycket som det ansågs tidigare, men resultaten är fortfarande utspridda. Det finns studier som visar att en organisation behöver en kvinnlig ledare, andra en manlig ledare, och en del studier visar att könet inte har någon påverkan alls. (Bass, 2008, s. 925.) Eagly (2007, s.1) har forskat om manligt och kvinnligt ledarskap och kommit fram till att kvinnor har utmärkta ledarskapsegenskaper och dessutom anses besitta egenskaper som kan göra dem till effektivare ledare än männen. Trots detta föredrar majoriteten som deltagit i hennes studie att arbeta för manliga chefer i stället för kvinnliga chefer.

Bass (2008, s. 925) lyfter även fram en undersökning som visar på att grupper som är ledda av kvinnor är produktivare än grupper ledda av män. Även gällande kreativa uppgifter presterade grupper ledda av en kvinna anmärkningsvärt bättre än grupper ledda av män. Detta beror på att kvinnorna visade sig vara bättre på prestationsfaktorer som kommunikation, planering, kontroll, ledning, problemlösning och att hantera relationer. Johnson, Murphy, Zewdie och Reichard (2008, s. 39) har studerat manliga och kvinnliga ledares effektivitet. Deras undersökning visar på att för att kvinnliga ledare ska anses vara effektiva krävs det att de uppvisar både sensitivitet och styrka, medan manliga ledare behöver uppvisa endast styrka.

Flera studier visar även på när kvinnor inte är effektiva i organisationen som det diskuterats i föregående stycke. Studierna visar att kvinnor i ledarpositioner inte påverkar klimatet på arbetsplatsen i lika stor utsträckning som männen gör. Det visar sig även att kvinnor som visar sig vara framgångsrika i ledarpositioner ofta anses vara mer maskulina. En annan studie som Bass betonar visar även på att det inte är någon skillnad i effektiviteten vare sig ledaren är man eller kvinna. (Bass, 2008, s. 926.) I motsats till detta vill Eagly och Carli (2003, s. 823) lyfta fram att även om det kan finnas skillnader i hur effektiva manliga och kvinnliga ledare är så beror det på kontexten. Att allmänt påstå att kvinnor är mer effektiva än män eller att män är mer effektiva än kvinnor i alla kontexter anser de vara absurt.

2.4 Rektorsprofessionen

Svedberg (2000, s. 18) lyfter som tidigare nämnt fram hur begreppet *rektor* kommer från latin och betyder styrare, även om han inte är övertygad om att en skola går att styra. Enligt lagen måste ändå alla skolor ha en rektor som ansvarar över skolan och dess verksamhet (Wikström, 2004, s. 36). Uljens, Møller, Ärlestig och Frederiksen (2013, s. 143) menar att rektorernas arbetsbeskrivning dock anses vara ”öppen” och endast anger att de ansvarar för skola. Övriga arbetsuppgifter och beskrivningar är det den lokala skolmyndigheten som ansvarar för. Rektorernas arbetsuppgifter är otaliga och diffusa, samtidigt som rektorer kan ha ett stort antal anställda och elever att ta hand om vilket gör rektorsyrket till en komplicerad profession.

2.4.1 Rektors arbetsuppgifter

Kornhall (2017, s. 15) anser att yrket som rektor är mer krävande än vad många tänker på. Förutom att ansvaret är stort, till exempel när det gäller att följa lagstiftningen, och att rektorn ska vara en pedagogisk ledare måste rektorn även kunna hantera ekonomin, nå utmärkta mätbara skolresultat och ta hand om alla anställda och elever i skolan. Utöver detta ska rektorn även klara av att hantera vårdnadshavarna som anklagar honom eller henne för varje liten detalj som kan gått fel i ett klassrum eller på skolgården. ”Som rektor ska du vara chef, utvecklingsledare, administratör, ekonom, jurist, marknadsförare, expert på föräldrarelationer, socionom, och statlig byråkrat.” (Kornhall, 2017, s. 15). Även Svedberg (2000, s. 46) lyfter fram komplexiteten och dilemmat i rektorsyrket. Augustinsson och Brynolf (2009, s. 21) anser att det kan vara svårt att bedriva ett ledarskap på en arbetsplats där chefen har ansvaret för i princip allt som händer.

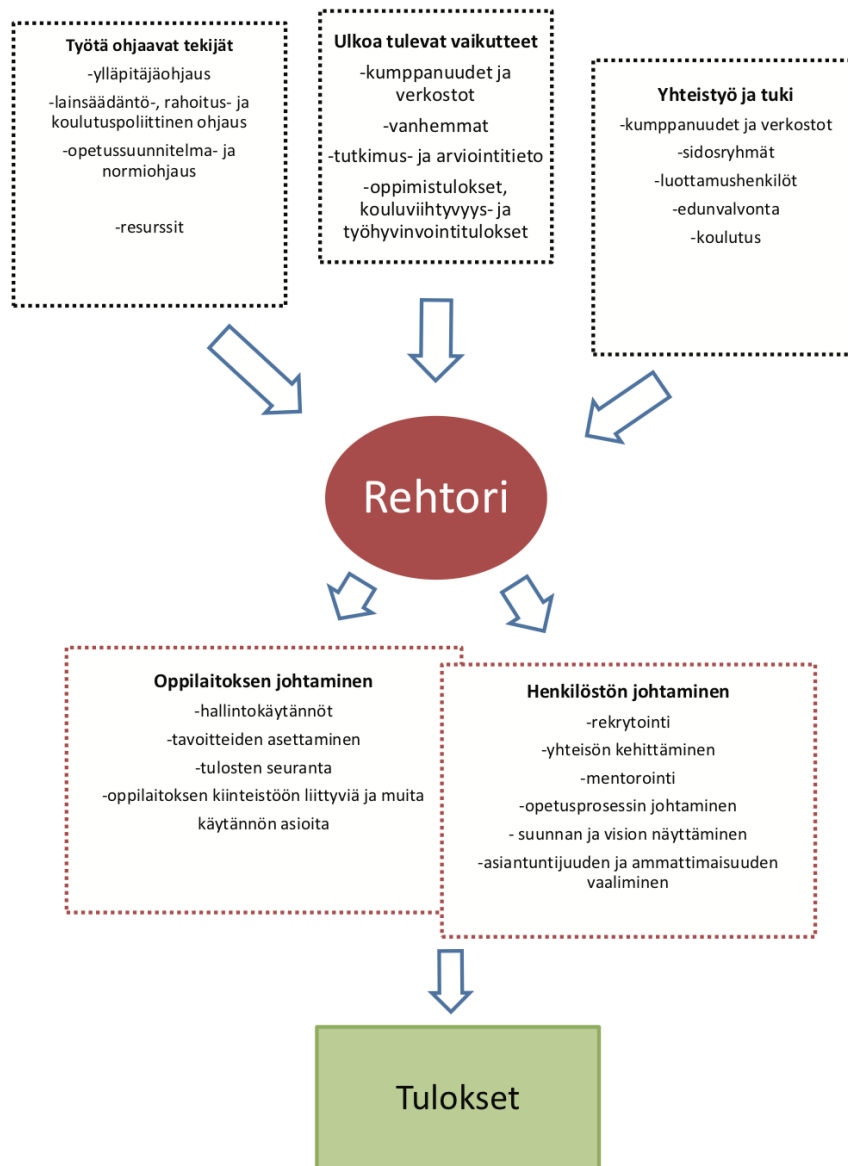
Vardagsarbetet är så mycket mer än det som framstår som rationellt och formellt, som till exempel möten med dagordning, planering, rapporter, arkivering, sammanträden med tjänstemän, myndigheter och politiker för att nämna några av rektors arbetsuppgifter. Problemet med dessa aktiviteter är att de sällan påverkar eller ens utgör en avgörande del av det som sen händer i verksamheten. Välorganiserade möten i sig skapar sällan mervärde i den faktiska vardagen, eftersom ledarskap har störst påverkan på en verksamhet när det utövas i de dagliga processerna. Denna påverkan sker i de relationer som chefen och övriga anställda är involverade i. (Augustinsson & Brynolf, 2009, s. 36.)

En rektor har ett stort antal medarbetare att ta hand om, fler än vad många andra chefer har. Förutom ett stort antal anställda att vara chef för har även rektor en huvudman, i Finland kallat bildningschef, vilket placerar rektorn i ett spänningsfält mellan lärarna och

bildningschefen. Utöver detta är även rektorn tvungen att följa de resurstilldelningar som fås, skollagens statliga uppdrag och läroplanen. (Kornhall, 2017, s. 15.)

Som rektor är du en tjänsteman och en tjänare åt de allmänna. Det betyder att du har förpliktelser som går utöver de du har mot den organisation som anställt dig. Rektorer har i lagstiftningen en central roll för att skapa den skola som enligt lagen ska vara en plats där alla barn, oavsett bakgrund, ska få möjlighet att utvecklas och förverkligas. Det är ett ansvar som förpliktar och som dessutom medför ett moraliskt ansvar. (Kornhall, 2015, s. 15.)

Omgivningen har ofta stora förväntningar på rektorerna och dessa förväntningar kommer från t.ex. styrdokument, elever, personal, vårdnadshavare och bildningschefer. Rektorn ska klara av att omvandla lagar och förordningar till praktiska handlingar i verksamheten och kunna utveckla läroplanen så att den anpassas till den individuella skolan. (Leo, 2017, s. 117, 120.) Honkanen (2012, s. 11) poängterar även att rektorer måste följa med resultat och mätningar från olika studier för att sedan kunna tillämpa resultaten på den egna skolan. Rektorn måste ha en öppen inställning till externa påverkningar och skicklighet anses vara när en rektor kan agera på ett balanserat och konsekvent sätt även i svårhanterade situationer. Honkanen (2012, s. 11–12) har visualiserat en figur över rektors arbetsuppgifter med rektorn som filter genom vilket olika förpliktelser överförs till praktisk hantering.



Figur 4. Rektors arbetsprocess för att nå resultat. (Honkanen, 2012, s. 12)

Saarukka (2017 s. 78–80) har forskat om rektorers ledarskap i Finland och i sin studie har hon undersökt hur lärare ser på rektorers ledarskap och skolkulturen. Resultatet visar att lärarna vill ha förtroende för och kunna lita på sina rektorer. Rektorn ska enligt lärarna även kunna vara objektiv, behandla alla jämställt men samtidigt begära respekt. Rektorn ska kunna arbeta målorienterat och tydligt lägga fram vilka målen är och hur personalen ska arbeta för att nå dessa mål. Utöver detta anser även lärarna att rektorn ska vara ärlig, väl informerad, saklig, kunna planera, strukturera och organisera. Till rektorns uppgifter hör även att leda personalmöten, ordna offentliga evenemang och samverka med föräldrar och politiska representanter. Rektorn ska representera skolan och vara ansiktet utåt. (Saarukka, 2017, s. 78–80.)

Saarukka (2017, s. 79) poängterar även hur lärarna inte förväntar sig att rektorerna ska interferera i deras undervisningsämnen och klassrumsarbete, men ändå kunna guida och stöda dem i arbetet. En viktig egenskap som lärarna anser att rektorer behöver är att kommunicera professionellt. För en god skolkultur anser lärarna det viktigt att man beter sig respektfullt, känner sig trygg och den sociala atmosfären ska vara god. Rektorer kan påverka kulturen med sitt ledarskap och därför är essens i Saarukkas undersökning att lärares erfarenheter av rektors ledarskap grundar sig i relationerna på arbetsplatsen. (Saarukka, 2017, s. 79–80.)

Chirichello (2010, s. 79) har genomfört en undersökning som studerat vad lärare och rektorer anser vara viktiga och mindre viktiga arbetsuppgifter. Rektorerna skulle utgående från en lista välja vilka tre arbetsuppgifter som de ansåg att de spenderade mest och minst tid på. Rektorerna skulle även välja tre arbetsuppgifter som de önskade att de skulle spendera mest och minst tid på. Lärarna skulle utgående från samma lista välja vilka tre arbetsuppgifter de ansåg att deras rektor spenderade mest och minst tid på. Lärarna skulle även välja tre arbetsuppgifter som de önskade att deras rektor skulle spendera mera och mindre tid på. Resultatet från undersökningen visar att rektorerna värderar att agera som chefer mer än att vara pedagogiska ledare. Chirichello (2010, s. 79) lyfter även fram att det är svårt att klargöra rektors roller i skolor eftersom rektorerna verkar värdera arbetsuppgifter olika jämfört med lärarna. Problematiken i Chirichellos (2010, s. 79) undersökning är att det tydligt måste framgå vad som krävs av rektorernas ledarskap så att rektorerna kan fokusera på dessa. Chirichello (2010, s. 80) anser att essensen i ett fungerande ledarskap är ett kollektivt ledarskap där inte enbart en person är ansvarig.

2.4.2 Rektorsyrket i Finland

År 2018 var 40,6 procent av Finlands rektorer kvinnor, medan manliga rektorer utgjorde resterande 59,4 procent. (OECD, 2018a). Fördelningen av manliga och kvinnliga lärare ser däremot inte ut som rektorernas, utan i läraryrket är 79,4 procent kvinnor och 20,6 procent män i grundskolan (OECD, 2018b).

Enligt lagen om grundläggande utbildning, måste varje skola ha en rektor som ansvarar för verksamheten. Däremot kan flera skolor ha en gemensam rektor (Wikström, 2004, s. 36.) Kommunerna får däremot bestämma benämningen på tjänsten, och den som sköter

rektorsuppgifterna måste nödvändigtvis inte kallas för rektor. På en skola måste det hela tiden finnas någon som svara för verksamheten, och därför är det från början viktigt att man utser någon som kan agera ställföreträdare eller vikarie ifall rektorn är borta. Detta ansvar kan fördelas mellan flera personer i större skolor. Rektorn kan även utse en biträdande rektor eller vice rektor. (Wikström & Winqvist, 2008, s. 37–38.)

Förordningen om behörighetsvillkor för personal inom undervisningsväsendet (1998) har tydligt lyft fram vad som krävs för att man ska vara behörig rektor i Finland enligt lagen i den andra paragrafen. Där står det att det följande krävs:

1. högre högskoleexamen,
2. sådan behörighet som lärare för utbildningsformen i fråga som föreskrivs i denna förordning,
3. tillräcklig arbetserfarenhet av läraruppgifter, samt
4. examen i undervisningsförvaltning enligt av utbildningsstyrelsen godkända grunder, slutfört studier i undervisningsförvaltning omfattande minst 25 studiepoäng eller minst 15 studieveckor som ordnas vid ett universitet eller har på annat sätt inhämtad tillräcklig kännedom om undervisningsförvaltning. (3.11.2005/865)

Sedan 1999 är det lag på att alla rektorer ska ha en femårig magisterexamen (Uljen, Møller, Ärlestig & Frederiksen, 2013, s. 143). Finland är ett tvåspråkigt land med både finskspråkiga och svenskspråkiga skolor. Utöver att rektor ska leva upp till behörighetskraven behöver hen även fullständigt behärska läroanstaltens undervisningsspråk. (Kolam & Ojala, 2000, s. 117, 128.) Förutom att behörighetskraven för rektorer är höga arbetar även rektorer med högt utbildade lärare. I andra länder är det inte vanligt att man kräver en högskoleexamen av en lärare (Ahonen, 2001, s. 44).

I praktiken kan man i Finland dela in rektorer i två kategorier: tjänsterektorer och rektorer som även undervisar. En tjänsterektors väsentliga uppgifter är att styra och leda skolan. En rektor med undervisningsskyldighet, även kallat skolföreståndare, är både lärare och ansvarar för att styra och leda skola. Tjänsterektorer är vanliga i större skolor i jämförelse med rektorer med undervisningsskyldighet som oftare påträffas i mindre skolor. (Kolam & Ojala, 2000, s. 116.)

3 Tidigare empirisk forskning

I följande kapitel kommer tidigare empirisk forskning att diskuteras i historisk rangordning. Kapitlen baserar sig på litteratur från olika länder vilket medför att de inte utgår från samma utbildningssystem och samma kontext. Uppdelningen är gjord så att det första kapitlet behandlar manliga och kvinnliga rektorer före 2000-talet, medan det andra kapitlet fokuserar på manliga och kvinnliga rektorer på 2000-talet. Orsaken till denna uppdelning är att samhället har förändrats och att flera kvinnor når chefspositioner än tidigare och även blir rektorer, något som till exempel Coleman (2003, s. 1) skriver om. Även om en förändring har skett sammankopplas ofta begreppet ledarskap med män. Båda kapitlen är uppbyggda så de startar från en översikt av hur fördelningen mellan manliga och kvinnliga lärare/rektorer såg/ser ut. Sedan diskuteras det varför det ser ut på följande sätt samt skillnader mellan manliga och kvinnliga rektors beteende och egenskaper. Skillnader mellan manliga och kvinnliga rektors ledarskapsstilar och effektivitet behandlas efter det. Sedan diskuteras lärares erfarenheter av manliga och kvinnliga rektorer och i kapitel 3.2 nämns även en övergripande skillnad mellan manliga och kvinnliga lärares bedömning av rektorer. Slutligen görs en sammanfattning av båda kapitlen för att ge en helhetsbild av tidigare empirisk forskning.

3.1 Manliga och kvinnliga rektorer före 2000-talet

År 1993 genomförde Lee, Smith och Cioci (1993, s. 153–154, 162) en undersökning i USA som hade ett sampel på 9 000 lärare från olika skolor runt om i landet. Undersökningens fokus låg på skillnader mellan manliga och kvinnliga rektorer baserat på manliga och kvinnliga lärare. I undersökningen framkom det bland annat att kvinnor är underrepresenterade i utbildningsadministrationen, eftersom manliga rektorer i denna undersökning innehade 90 procent av rektorstjänsterna. Trots detta är fördelningen mellan män och kvinnor bland lärarna ganska jämn. Hudson och Rea (1996, s. 2) har även undersökt hur situationen ser ut med manliga och kvinnliga rektorer och kom fram till samma sak, att majoriteten av lärarna är kvinnor, 66 procent, men endast 30 procent av rektorerna är kvinnor. Antalet kvinnliga rektorer minskar även ju högre upp i utbildningsstadierna man kommer.

Hudson och Rea (1996, s. 2) nämner att en orsak till varför kvinnor hade det svårare än män att nå rektorspositioner var för att det var svårt för kvinnor att komma över fördomarna om att kvinnor inte är lämpade som ledare. Och även om en del kvinnor var övertygade om att de hade kunskapen att leda i skolor, fanns det ofta män på positioner som gjorde det möjligt för dem att hålla kvinnorna borta från dessa positioner. När en befordran blev tillgänglig i organisationer där ledarpositionerna hölls av män, valdes ofta någon som påminde om dem, vilket gjorde det svårt för kvinnor att nå dessa positioner. På 1950-talet fanns det en allmän trend som visade att anställda, oberoende av organisation, föredrog att arbeta för manliga chefer. Manliga lärare kunde även ha svårt att se potentialen i ledarskapet hos kvinnliga rektorer, och detta kunde bero på att situationen med kvinnliga rektorer eller ledare var okänd för manliga lärare eller anställda. Män var även vana med att det var män som skulle ha ledande positioner, och de ville därför inte släppa taget om detta. (Lee et al., 1993, s. 155–156, 158, 171–172.) Hudson och Rea (1996, s. 2) hänvisar till Tyrees undersökning som lyfter fram några myter som kan ligga till bakgrund för att kvinnor inte lika ofta blir rektorer som män, som att kvinnor inte har det som krävs och att kvinnor saknar stöd från samhället och lärarna.

Kvinnliga rektorer sågs oftare i korridorerna och klassrummen och var intresserade av att veta hur det gick för lärarna, eleverna och föräldrarna. Kvinnliga rektorer diskuterade även mera ofta med lärarna än vad manliga rektorer gjorde. Kvinnliga rektorer jobbade även fler timmar och var mer villiga att testa nya idéer än vad de manliga rektoreorna var. (Lee et al., 1993, s. 156.) Montgomery och Growe (1999, s. 1) framhäver att en god skoladministratör i högre utsträckning dras mot feminina drag gällande ledarskapsbeteendet. Kvinnliga attribut är t.ex. att vara vårdande, empatisk, omtänksam, sensitiv och samarbetsvillig samt dessa egenskaper kopplas till hur en god administratör bör vara. Enligt Montgomery och Growe (1999, s. 5) presterar elever och lärare bättre under ledning av en kvinnlig rektor och kvinnliga rektorer fokuserade mera än manliga rektorer på att hjälpa elever med svårigheter. Rektors överordnade (som bildningschefer) och lärare uppskattade och föredrog kvinnliga rektors beslutsfattande och problemlösning över manliga rektors.

Kvinnliga rektorer visade sig vara mer demokratiska och deltagande än de manliga rektoreorna som i stället var mer autokratiska. Medan kvinnliga rektorer hade en mer personlig ledarskapsstil, var manliga rektorer mer strukturella i deras orientering. En annan skillnad var

”women principals focusing more of their efforts on their schools’ core technologies, whereas their male counterparts evidence an orientation more direct at management.” (Lee et al., 1993, s. 156). Eagly och Johnson (1990, s. 247, 249) lyfter även fram att kvinnliga ledare dras mer mot ett demokratiskt ledarskap, medan männen dras mot ett autokratiskt ledarskap. Baserat på hur kvinnliga rektorer jobbar och vilka ledarskapsstilar de använder sig av, drar Lee, Smith och Cioci (1993, s. 170) slutsatsen att kvinnor troligen skulle kunna vara bättre ledare än män. Montgomery och Growe (1999, s. 4) har även studerat skillnader i ledarskapsstilen mellan manliga och kvinnliga rektorer och sammanfattat det i tabellen visande nedan:

Leadership Styles	
Women	Men
Emphasize relationships, sharing, and process ¹	Focus on completing tasks, achieving goals, hoarding of information, and winning ¹
Focus on instructional leadership ²	Emphasize organizational matters ²
Facilitative leadership ³	Lead from the front ³ and stresses task accomplishment ²
Interact more with teachers, students, parents, colleagues, community, etc. more than men ²	
Support contributive, consensual decision-making ³	Lean toward majority rule and leads by rewarding and punishing adequate and inadequate work ⁴
Emphasize the process ³	Emphasize the product, the goal ³
Encourage feelings of self worth, active participation, and sharing of power and information, which helps to transform people’s self interest into organizational goals ⁴	Utilize the traditional top-down administrative style ⁵
Influence teachers to use more desirable teaching methods ⁶	
Emphasize the importance of curriculum and instruction more than men ⁷	
¹ Chliwniak, 1997; ² Conner, 1992; ³ Porat, 1991; ⁴ Getskow, 1996; ⁵ Eakle, 1995; ⁶ Ryder, 1994; ⁷ Tallerico& Burstyn, 1996)	

Figur 5. Ledarskapsstilar. (Montgomery & Growe, 1999, s. 4)

Även om det fanns skillnader i hur manliga och kvinnliga rektorer arbetade var det inte alltid som den fanns en skillnad mellan dem i effektivitet. Kvinnliga rektorer var med andra ord åtminstone lika effektiva som sina manliga motsvarigheter, och i vissa fall var de kvinnliga rektorerna effektivare. (Lee et al., 1993, s. 157) Även Montgomery och Growe (1999, s. 1) lyfter fram att kvinnliga rektorer har visat sig vara lika, om inte mer, effektiva som män trots

att det finns skillnader i hur de leder. Forskarna poängterar ändå att trots detta finns det fortsättningsvis människor som inte tror på detta och anser att kvinnor inte är lämpade att hålla ledarpositioner.

För att en kvinna ska klara sig i arbetslivet som rektor (eller i en ledande position på någon annan plats) har Montgomery och Growe (1999, s. 7) lyft fram några överlevnadsfärdigheter som hon behöver för att klara sig i arbetslivet. Även om män också kan behöva flera av dessa överlevnadsfärdigheter anser Montgomery och Growe att de är ett måste för en kvinna. Dessa överlevnadsfärdigheter är följande:

Survival Skills
Skill 1: Take time to plan for a successful career path.
Skill 2: Recognize the fact that competition does exist.
Skill 3: Keep going and develop confidence.
Skill 4: Possess courage and determination to battle the male-dominated establishment.
Skill 5: Learn to delegate effectively.
Skill 6: Meet deadlines.
Skill 7: Develop and exercise the managerial role.

Figur 6. Överlevnadsfärdigheter. (Montgomery & Growe, 1999, s. 7)

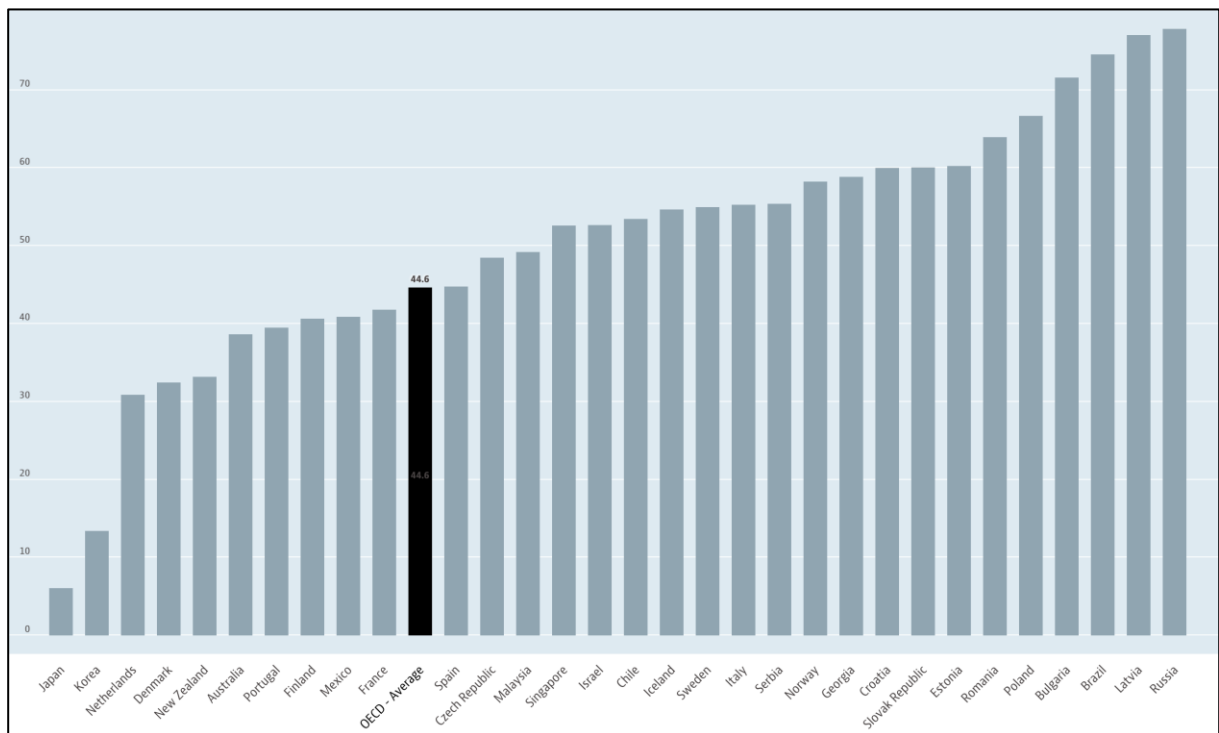
Evans (1996, s. 92) lyfter fram i sin undersökning att rektorer tenderar att värdera sig själv högre än vad lärarna gör när de ska utvärdera rektoreernas ledarskap, och detta kan bero på att lärare eller anställda förväntar sig mer av de som leder arbetet. Lee, Smith och Cioci (1993, s. 157) framhäver att även om det visat sig att manliga och kvinnliga rektorer är lika effektiva, eller att kvinnliga rektorer till och med är effektivare, så finns det variationer i hur de blir bedömda inom en skola baserat på lärarens kön som bedömer dem. "Male teachers may react negatively to serving under female principals, while female teachers either prefer working for a female principal or have no preference." (Lee et al, 1993, s. 157). Manliga lärare anser att kvinnliga rektorer är relativt ineffektiva, medan kvinnliga lärare bedömer kvinnliga rektorer högre än medeltalet. Övriga skillnader mellan manliga och kvinnliga lärare med en kvinnlig rektor är följande (Lee et al., 1993, s. 162–163):

For example, in regard to leadership, male teachers feel especially unsupported and discouraged ... and decry the lack of recognition of good work ... by female principals, whereas female teachers are particularly favorable about the innovative ideas ..., communication of goals and expectations ..., and encouragement to experiment ... afforded by the female principals for whom they work. [...] Male teachers feel especially disenfranchized in schools headed by female principals in regard to staff participation in decision making ... and about the influence of teachers on student discipline ... and homework policies ... On the other hand, female teachers feel especially empowered in schools headed by women in regard to their influence on the school's policies on behavior codes ... and ability grouping ... and in regard to teachers' influence on student discipline. (Lee et al., 1993, s. 163.)

I Hudson och Reas (1996) undersökning fokuserade man på kön, skolans lokalisering, undervisningsnivå samt år av erfarenhet när lärare skulle välja vilka egenskaper en bra rektor skulle ha. Resultatet var att lärarna inte ansåg att rektorns kön påverkade hur lämpad rektorn var för jobbet, utan det viktigaste var en persons egenskaper. Ändå framkom det i deras resultat att lärarna ansåg att manliga rektorer hade legitim maktbefogenhet bara av att vara män, medan kvinnorna behövde jobba för att nå detta. Lee, Smith och Ciocis (1993, s. 165–168) undersökning lyfter även fram att både manliga och kvinnliga lärare bedömer manliga rektors effektivitet på samma nivå, medan manliga och kvinnliga lärare bedömer väldigt olika vad gäller effektiviteten av kvinnliga rektorer. Kvinnliga lärare finner kvinnliga rektors arbete som effektivt, medan manliga lärare anser det vara ineffektivt. När forskarna betraktade skillnader i uppfattning om ledarskap, verkade både manliga och kvinnliga lärare vara bemyndigade när de arbetade för kvinnliga rektorer.

3.2 Manliga och kvinnliga rektorer på 2000-talet

I USA är andelen kvinnliga lärare i deras "elementary schools" 85 procent medan andelen kvinnliga rektorer är 58,9 procent. I "high schools" är andel kvinnliga rektorer mycket lägre, endast 28,5 procent. (Shaked, Glanz & Gross, 2018, s. 421.) Coleman (2007, s. 3) framhäver att även om antalet kvinnliga rektorer har ökat en aning i England de senaste 20 åren är det fortfarande männen som har lättare att uppnå chefspositioner och därför är fortfarande majoriteten av rektorerna män. OECD (Organisation for Economic Co-operation and development) har även undersökt fördelningen mellan män och kvinnor i skolan och kom fram till att det i medeltal är 44,6 procent av rektorerna som är kvinnor inom OECD länderna. Finland ligger under medeltalet och har endast 40,6 procent kvinnliga rektorer (OECD, 2018a.) Vad gäller fördelningen mellan manliga och kvinnliga lärare utgör kvinnliga lärare 79,4 procent i grundskolan och 66,6 procent i gymnasier (OECD, 2018b).



Figur 7. School principals, women. (OECD, 2018a)

Shaked, Glanz och Gross (2018, s. 429) lyfter fram att kvinnliga rektorer ofta har jobbat längre som lärare än män innan hon blir vald till rektor och att hon ofta har en högre utbildning. Detta kan anses som ojämställt mellan könen eftersom kraven på dem är olika, trots att de söker samma jobb. Coleman (2007, s. 8–9) har jämfört en av hennes tidigare studier med en ny och drar slutsatsen att kvinnor fortfarande saknar självförtroende och karriärplanering jämfört med männen och att detta leder till att de inte tror på sina chanser att bli ledare. Kvinnor stöter även på problem med familjelivet, eftersom kvinnor ofta ses som de som ska ta hand om barnen i stället för att fokusera på en karriär. Papanastasiou (2016, s. 102) poängterar att enligt hennes studie i Grekland finns det två huvudorsaker till att kvinnor inte blir ledare lika enkelt som män. Den första orsaken är att det fortfarande anses att kvinnor inte är lämpade för ledarskapspositioner, även om de kan vara mer kvalificerade än männen. Den andra orsaken är att kvinnor inte har tid i lika stor utsträckning som männen och detta kopplar hon till att kvinnan även ska hinna ta hand om familjen.

Eftersom kvinnliga rektorer ofta jobbat längre som lärare innan de blir rektorer än manliga rektorer ger detta kvinnorna en fördel i och med att de är mer insatta i hur vardagen på skolan verkligen ser ut. En kvinnlig rektor kan med andra ord se tillbaka på sina egna erfarenheter

från lärartiden och utveckla och förbättra skolan med hjälp av den informationen. En manlig rektor kan bli tvungen att i stället söka efter information eftersom de saknar erfarenhet. (Sheked et al., 2018 s. 429.) I sin avhandling lyfter Brüde Sundin fram följande skillnader om vad som förväntas av manliga och kvinnliga rektorer:

En kvinnlig rektor ska vara relationsinriktad, men inte på bekostnad av att vara handlingskraftig. I så fall betraktas hon som en "kärring". En manlig rektor ska ha auktoritet och vara tydlig, men det får inte ska på bekostad av att vara demokratiskt. Då uppfattas han som militärisk. (Brüde Sundin, 2007, s. 2015.)

Manliga och kvinnliga rektorer styr skolor på olika sätt. Det finns skillnader i hur de heller tillbringar tiden, hanterar vardagen på skolorna, i deras prioriteringar och i deras jobbtillfredsställelse. Kvinnliga rektorer ses oftare i oplanerade möten och gör färre utfärder från skolan än vad manliga rektorer gör. Kvinnliga rektorer observerar även sina lärare oftare. (Ndegwa, 2002, s. 21–22.)

Ståhlkrantz (2011, s. 37) lyfter fram hur kvinnliga skolledare anser att stimulerande till utvecklingsarbete, att vara personalvårdare och att vara en pedagogisk ledare i lärarzonen hör till de betydelsefulla arbetsuppgifterna. De fokuserar med andra ord mera på sociala relationer och anser att relationer, personal- och elevvård samt konfliktlösning hör till de viktiga uppgifterna. Arbetsuppgifter som att fördela arbete, administrera och förbättra den fysiska miljön prioriteras inte lika högt. I sitt arbete fokuserar kvinnliga skolledare även på att de enskilda lärarna utvecklas i deras pedagogiska ledarskap. Balyer (2012, s. 588) ser i sin forskning tecken på att kvinnliga rektorers beteende kan uppfattas som trevligare än de manliga rektorernas.

Chan och Pool (2002, s. 9) har i deras undersökning kommit fram till att det inte finns någon övergripande skillnad mellan hur manliga och kvinnliga rektorer rangordnar sina arbetsuppgifter, förutom när det gäller personaladministration där manliga rektorer rangordnade det högre än kvinnliga rektorer. Enligt Coleman (2003, s. 17) finns det ingen skillnad mellan hur manliga och kvinnliga rektorer arbetar.

Coleman (2007, s. 12–13) lyfter fram vikten av att det finns könsstereotypiska antagande om manligt och kvinnligt ledarskap, men även att dessa antaganden ofta framhäver männen som bättre ledarna. I studien framkom det dock att vad gäller skillnader mellan manliga och kvinnliga rektorer valde både manliga och kvinnliga rektorer mera "feminina" adjektiv att

beskriva sig själv med. Dessa adjektiv var exempelvis öppen, demokratisk, stödjande och samarbetsvillig. I motsats till det här visar det sig att kvinnor i större utsträckning än män på senare tid även väljer ”maskulina” adjektiv som exempelvis beslutsam, utmanande och strategisk. Coleman (2003, s. 14) fokuserar kring könsstereotypiska ledarskapsstilar och anser att kvinnor är mera vårdande, omtänksamma, snälla och ganska mjuka i sin inställning, medan männen är mera aggressiva, fasta och troligen en auktoritetsfigur. I studien visade det sig dock att manliga och kvinnliga rektorer såg på sig själva som ledare på samma sätt.

Shaked, Glanz och Gross (2018, s. 428) har utgått från ”instructional leadership” när de undersökt skillnader mellan manliga och kvinnliga rektorer. ”Instructional leadership” anses vara den optimala ledarskapsstilen för rektorer och påminner om bland annat pedagogiskt ledarskap. Skillnader som framkom mellan manliga och kvinnliga rektorer var att kvinnliga rektorer oftare använde tidigare erfarenheter och kunskaper som grund vid beslutstagande, och de kvinnliga rektorerna ansåg det viktigare att upprätthålla goda relationer med lärarna än vad de manliga rektorerna gjorde.

Osakwe (2011, s. 43) har undersökt skillnader i effektiviteten mellan manliga och kvinnliga rektorer i Nigeria, och resultatet visar att kvinnliga rektorer har mer kunskap och dolda förmågor i effektiv hantering av skolledarskap. Tiden som rektorerna lägger på olika arbetsuppgifter varierade endast gällande ”students extracurricular activities” mellan manliga och kvinnliga rektorer, där manliga rektorer spenderade mera tid på detta än kvinnliga rektorer (Chan & Pool, 2002, s. 10). Coleman (2003, s. 6) skriver att en kvinnlig rektor måste jobba hårdare, bättre och ska även göra alla i personalen nöjda för att uppskattas som ledare.

Eberechukwu och Nsan (2013, s. 168–169) har undersökt manliga och kvinnliga lärares erfarenheter av kvinnliga rektorer i Nigeria. Resultatet från undersökningen visade att det inte fanns några skillnader mellan manliga och kvinnligas lärare uppfattning om den kvinnliga rektorns ledarskapsroll, förmågan att fatta beslut, kommunikationsförmåga, finanshantering eller övervakningsroll. I Ndegwas (2002, s. 78) undersökning kom det fram att lärare som hade ett till fem års erfarenhet betygsatte den manliga rektorn lite högre än den kvinnliga. Om en lärare hade haft sex eller fler års erfarenhet föredrog de i stället den kvinnliga rektorn.

I Vietnam har en studie om lärare uppfattning om rektors ”instructional leadership” genomförts. Studien visade att kvinnliga lärare betygsatte rektorernas ”instructional

leadership” högre än de manliga lärarna inom följande områden: inramning av skolans mål, kommunikation om skolans mål, övervakning och utvärdering av instruktioner, koordinering av läroplanen och uppmuntran till lärande. Inom de övriga områdena fanns det ingen signifikant skillnad mellan de manliga och kvinnliga lärarna. (Nguyen, 2016, s. 6, 10.)

3.3 Sammanfattning av tidigare forskning

Enligt tidigare empirisk forskning är kvinnor fortfarande underrepresenterade på chefspositioner, även inom utbildningsvärlden trots att kvinnliga lärare utgör majoriteten av lärarkåren i många länder. Från forskningen före 2000-talet utgör kvinnliga rektorer 10–30 procent av rektorerna och minskar i antal ju högre i utbildningsstadierna. (Lee, Smith & Cioci, 1993, s. 153–154, 162; Hudson & Rea, 1996, s. 2.) På 2000-talet har antalet kvinnliga rektorer ökat en aning, men fortfarande minskar antalet kvinnliga rektorer i förhållande till att utbildningsnivån ökar. Trots att det finns fler kvinnliga rektorer och trots att lärarkåren fortfarande är kvinnodominerad kvarstår fortsättningsvis fördomar som gör det enklare för män att bli rektorer. (Coleman, 2007, s. 3; OECD, 2018a.)

I forskningar före 2000-talet ansågs orsaken till denna fördelning var att det fanns fördomar om att kvinnor inte är lämpade som ledare. I en mansdominerad värld var det även svårt för kvinnor att klättra i hierarkin och nå chefspositioner. (Hudson & Rea, 1996, s. 2.) Lee, Smith och Ciosi (1993, s. 155–156, 158, 171–172) nämner även mäns skepticism till att kvinnor skulle klara av ledarroller vilket ledde till att det föredrogs att arbeta för manliga chefer. På 2000-talet verkar mäns skepticism inte längre vara huvudorsaken till att kvinnor inte blir valda till rektorer. Nu lyfts även orsaker som att kvinnor behöver mera utbildning än männen för att nå ledarroller, att kvinnor saknar självförtroende och karriärplanering, samt att kvinnor även har familjelivet att fokusera på. (Shaked, Glanz & Gross, 2018, s. 429; Coleman, 2007, s. 8–9.) I forskningen före 2000-talet ansågs det med andra ord att männen var orsaken till att kvinnor inte blev valda till rektorer, och trots att många faktorer tyder på det i forskningen från 2000-talet finns det även orsaker som utgår från kvinnan själv.

Vad gäller skillnader mellan manliga och kvinnliga rektors beteende och egenskaper visade forskning före 2000-talet att kvinnliga rektorer oftare sågs i skolans korridorer och var intresserade av hur det gick för lärarna och eleverna. De jobbade även fler timmar och var mer villiga att testa nya idéer jämfört med manliga rektorer. (Lee et al., 1993, s. 156.)

Montgomery och Growe (1999, s. 1, 5) framhäver hur kvinnliga attribut som att vara empatisk, omtänksam och samarbetsvillig kopplas till hur en god administratör bör vara, samt att kvinnliga rektorers beslutsfattande och problemlösning föredrogs av rektorernas överordnade och lärare. Forskning på 2000-talet nämner fortsättningsvis skillnader som hur kvinnliga rektorer observerar sina lärare oftare och fokuserar på sociala relationer i sitt arbete (Ndegwa, 2002, s. 21–22; Ståhlkrantz, 2011, s. 37). Chan och Pool (2002, s. 9) anser däremot att det inte finns någon övergripande skillnad mellan hur manliga och kvinnliga rektorer rangordnar sina arbetsuppgifter och denna slutsats når även Coleman (2003, s. 17). Forskningen före 2000-talet lyfter fram tydliga skillnader mellan hur manliga och kvinnliga rektorer arbetar i vardagen och liknande tendenser finns i forskningen från 2000-talet, men från forskningen på 2000-talet finns även resultat som tyder på att någon skillnad inte existerar mellan könen.

Skillnader i ledarskapsstilar mellan manliga och kvinnliga rektorer före 2000-talet visar att kvinnliga rektorer ansågs vara mer demokratiska jämfört med manliga rektorer som i stället ansågs vara mer autokratiska (Lee et al., 1993, s. 156; Eagly & Johnson, 1990, s. 247, 249). På 2000-talet anses det fortfarande att personer av det manliga könet är bättre ledare (Coleman, 2007, s. 12–13) men trots detta visar studier att när manliga och kvinnliga rektorer beskrev sig själva med olika adjektiv valde de väldigt lika adjektiv och följde inte stereotypiska antaganden (Coleman, 2003, s. 14). Forskning före 2000-talet visar med andra ord på stora skillnader mellan manliga och kvinnliga rektorers ledarskapsstilar, medan forskning från 2000-talet både framhäver vissa skillnader samtidigt som antaganden om att skillnader inte existerar förekommer.

Forskningen före 2000-talet anser att kvinnliga rektorer är minst lika effektiva som manliga rektorer, och ibland även effektivare (Lee et al., 1993, s. 157; Montgomery & Growe, 1999, s. 1). Forskning på 2000-talet lyfter även fram skillnader i effektiviteten och ofta till kvinnans fördel (Osakwe, 2011, s. 43). För att en kvinnlig rektor ska uppskattas som ledare är hon tvungen att jobba hårdare och bättre än manliga rektorer vilket även tyder på att hon är effektivare (Coleman, 2003, s. 6).

Lärares erfarenheter av manliga och kvinnliga rektorer i forskning före 2000-talet visade i Lee, Smith och Ciocis (1993, s. 157, 162–163) undersökning att manliga lärare föredrog att arbeta för manliga rektorer, medan kvinnliga lärare föredrog kvinnliga rektorer eller så hade

de ingen skillnad. Forskarna lyfter även fram många negativa antaganden om kvinnliga rektorer baserat på manliga lärares bedömning, som att kvinnliga rektorer är ineffektiva och får de manliga lärarna att känna sig utan stöd. Hudson och Reas (1996) undersökning visar å andra sidan att lärarna inte ansåg att könet påverkade hur bra rektorer de var, utan att egenskaperna rektorerna hade i stället var det väsentliga. Undersökningen visade dock även att manliga rektorer hade mer maktbefogenhet bara för att de var män medan kvinnorna måste arbeta hårt för detta. Forskning på 2000-talet verkar i stället visa att denna skillnad inte är lika stor längre. Eberechukwu och Nsans (2013, s. 168–169) undersökning visar på att ingen signifikant skillnad fanns mellan hur manliga och kvinnliga lärare uppfattade kvinnliga rektorer inom deras undersökningsområden. I Ndegwas (2002, s. 78) studie framkom det i stället att lärare som hade mindre erfarenhet fördrog manliga rektorer, medan lärare som hade mera erfarenhet föredrog kvinnliga rektorer. Negativa antaganden om kvinnliga rektorer av manliga lärare verkar med andra ord ha avtagit i undersökningar på 2000-talet, men fortfarande finns det en skillnad i lärares erfarenheter av manliga och kvinnliga rektorer.

4 Metod

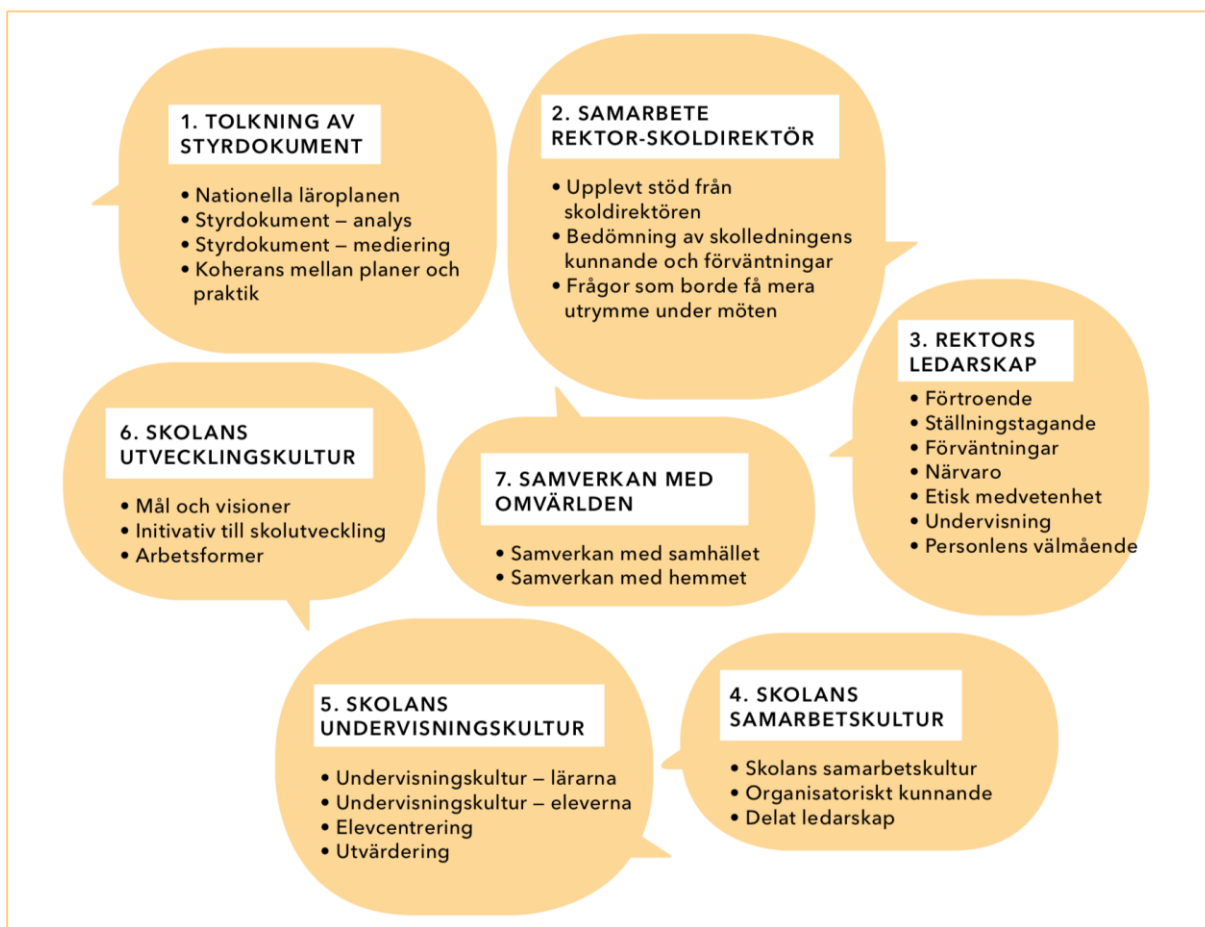
Undersökningens metod behandlas i följande kapitel och även SKUTT-projektet förklaras. Avhandlingens syfte och forskningsfrågor nämns på nytt, samt vad kvalitativa och kvantitativa metoder innebär. Därefter presenteras enkäter, samt datamaterial och analysmetoder. Slutligen framförs avhandlingens reliabilitet och validitet där även generaliserbarhet lyfts fram, och även avhandlingens etiska aspekter nämns och diskuteras.

4.1 SKUTT-projektet

SKUTT är ett forskningsbaserat skolutvecklingsprojekt i Svenskfinland som ska fungera som ett verktyg för att stödja rektorers och kommunala skolledningens arbete. Områden där SKUTT ska stödja är vid vidareutveckling av undervisning, ledarskapet och skolans samverkan med omvärlden. SKUTT-projektet ska även stöda skolorna i arbetet med resultaten. Idén med SKUTT-projektet för skolor och kommuner är att: ”1. Synliggöra det pedagogiska ledarskapet och skolans verksamhetskultur, 2. använda kommunvisa resultat för pedagogiska utvecklingsdialog, 3. identifiera utvecklingsområden och 4. följa upp förändring.”. (SKUTT, u.å.)

Under de senaste åren har det blivit allt vanligare att mäta elevernas inlärningsresultat och jämföra resultaten antingen regionalt eller internationellt. Ett bra exempel på detta är PISA-undersökningen som både jämför elevernas resultat regionalt och även rangordnar ländernas resultat. Problemet med dessa undersökningar är att de inte fokuserar på bakomliggande orsaker till varför länder klarar sig antingen bra eller dåligt. Det pedagogiska ledarskapet och lärarnas eget arbete hamnar i skymundan. Att därför reflektera kring kommunernas och skolornas pedagogiska arbetssätt är ett steg i rätt riktning. Skolorna har tidigare saknat ett verktyg som synliggjort skolornas ledarskap och pedagogiska verksamhetskultur och därför skapades SKUTT. (SKUTT, u.å.)

SKUTT-projektet startar med enkätundersökningar som skickas ut och besvaras av lärare, rektorer och bildningschefer. Enkäterna ser aningens olika ut för lärare, rektorer och bildningschefer, men i det stora hela ser de likadana ut så de kan fånga upp skillnader i erfarenheter mellan de olika yrkena. Enkäterna består av frågor och påståenden inom olika områden i skolans verksamhet. SKUTT-enkätens delområden är följande:



Figur 8. SKUTT-enkätens delområden. (SKUTT, u.å.)

Resultaten från SKUTT-undersökningen 2014 kan användas på följande sätt:

1. Som stöd för det **pedagogiska arbetet inom** skolorna (processer, arbetsfördelning, satsningar, fortbildningsbehov, förhöjd professionalitet, utvärdering, ledarskap).
2. Utveckla samarbetet **mellan skolorna (lärare, rektorer)**.
3. Utveckla samarbetet **mellan kommun och skola** samt **mångprofessionellt** arbete.
4. Som grund för **kommunens policy** för skolornas kvalitetsarbete.
5. För att **utarbete utvecklingsplaner och läroplaner**.
6. För **dialog med skolnämnden, fullmäktige och kommunens ledning**.
7. För dialog **med hemmen och vårdnadshavare**.
8. För **uppföljning av verksamhetskulturen över tid**. 2014, 2017, 2020... (Uljens, u.å.)

4.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att undersöka om det finns skillnader och likheter i lärares erfarenheter av manliga och kvinnliga rektorer samt vad dessa erfarenheter är. Avhandlingen utgår med andra ord från lärarnas bedömning av rektorerna. Rektorernas bedömning av sig själva är inte av relevans i denna undersökning. Lärarnas och rektorernas kön är av relevans i denna undersökning.

Forskningsfrågorna som utarbetats för denna avhandling är följande:

1. Finns det skillnader i hur lärarkåren bedömer manliga och kvinnliga rektorer, med avseende på rektorernas ledarskapskultur och samarbetskultur?
2. Vad har manliga och kvinnliga lärare för erfarenheter av manliga och kvinnliga rektorer, med avseende på rektorernas ledarskapskultur och samarbetskultur?

Med den första forskningsfrågan vill jag undersöka om det finns skillnader i lärares erfarenheter av manliga och kvinnliga rektorer, och vilka dessa i så fall är. Lärarnas kön är inte av relevans i denna forskningsfråga. I den andra forskningsfrågan vill jag undersöka om lärarens kön påverkar erfarenheten av manliga och kvinnliga rektorer, och hur dessa erfarenheter i så fall skiljer sig åt eller sammanstämmer.

4.3 Kvalitativa och kvantitativa metoder

Enligt Trost (2010, s. 25) är det undersökningens syfte som bestämmer vilken metod man ska använda sig av. Teorivalet har även delvis en viss påverkan i vilken metod man ska använda sig av, en del teorier passar bättre med den kvantitativa metoden, medan andra passar bättre med den kvalitativa metoden (Eliasson, 2013, s. 21). Trost (2010, s. 32) förenklar valet av metod till att ”Om frågeställningen gäller hur ofta, hur många eller hur vanligt så skall man göra en kvantitativ studie. Om frågeställningen däremot gäller att förstå eller att hitta mönster så skall man göra en kvalitativ studie”. Eliasson (2013, s. 21) anser att man enkelt kan säga att en kvantitativ metod använder sig av siffror och sådant som går att beskrivas med siffror, medan man använder sig av ord för att beskriva i en kvalitativ undersökning.

En undersökning kan vara så omfattande att en metod inte räcker för att få ut ett svar, och då kan man kombinera kvantitativa och kvalitativa metoder. Man kan t.ex. börja undersökningen med att göra kvalitativa intervjuer för att få en generell uppfattning av förhållandena, och sedan studera detta närmare med en kvantitativ enkät. Eller så kan man göra precis tvärtom och starta med en kvantitativ enkät och sedan studera djupare med kvalitativa intervjuer. (Eliasson, 2013, s. 30–31.)

Om intresset ligger i att förstå människor och deras sätt att resonera och reagera, eller i att särskilja eller urskilja olika handlingsmönster, är det rimligt att använda sig av en kvalitativ metod (Trost 2010, s. 32). Om det inte är viktigt att kunna generalisera utanför sin forskningsgrupp, utan man i stället vill man tränga in sig på djupet rekommenderas en kvalitativ metod. Inom samhällsvetenskapen finns det två kvalitativa metoder som är vanligast. Dessa är observationer och intervjuer. Genom att använda sig av observationer och intervjuer kan man komma åt sammanhang som kräver förståelse och som inte uppenbarar sig direkt. Fördelen med att använda sig av kvalitativa metoder är flexibiliteten, att man kan anpassa materialet vartefter undersökningen utvecklas och fortsätta samla in material tills man känner att man har tillräckligt. Om det är viktigt att kunna mäta med siffror och generalisera till större sammanhang lämpar sig inte kvalitativa metoder, utan då fungerar kvantitativa metoder bättre (Eliasson, 2013, s. 21–27.)

Om det är viktigt att kunna sätta siffror på undersökningsmaterialet och jämföra resultatet med statistik lämpar sig en kvantitativ metod bäst (Eliasson, 2013, s. 29). Vill man göra en generalisering utifrån en mindre grupp rekommenderar Eliasson (2013, s. 21) även kvantitativ metod. Resurserna kanske inte räcker till för att undersöka en större grupp och i det fallet fungerar den kvalitativa metoden bra eftersom man kan göra generaliseringar från en mindre grupp och anpassa resultatet till en större grupp eftersom man inte gräver på djupet på samma sätt som en kvalitativ studie gör. Till skillnad från en kvalitativ undersökning kräver en kvantitativ undersökning en noggrann förberedelse eftersom materialet inte går att ändra vartefter undersökningen fortskrider. Efterarbetet av en kvantitativ undersökning går relativt snabbt att genomföra och mycket går att förbereda, så länge som man lagt ner den tid som behövs på förarbetet. Inser man vid slutarbetet att materialet inte svarat på forskningsfrågorna bör man troligen göra om undersökningen. (Eliasson, 2013, s. 28–30.)

Denscombe (2016, s. 344) förklarar kvantitativ forskning med att de använder sig av siffror som analysenhet, samt att kvantitativ forskning kan förknippas med att forskaren är opartisk eftersom numerisk data exciterar oberoende av forskaren och ska inte återspegla forskarens

preferenser vilket kan valideras genom att alla som gör samma test ska få samma resultat. Kvantitativa forskningar förknippas även med storskaliga studier där forskaren samlat in ett större kvantitativt material. Kvantitativa forskningar förknippas även med att analysera specifika variabler och att analysen av data sker först efter datainsamlingen (Denscombe, 2016, s. 344–346.)

Forskarens egna erfarenheter inom området eller tidigare forskningsresultat från en litteraturstudie ligger ofta i botten för den kvantitativa forskningen. Kvantitativ forskning kan delas in i två projekt, deskriptiva och explanativa projekt. Deskriptiva projekt (beskrivande) beskriver ”en viss population vid ett visst givet tillfälle” (Olsson & Sörensen, 2011, s. 108–109.) Explanativa projekt (förklarande eller experimentella) studerar förändringar i tiden. (Olsson & Sörensen, 2011, s. 109).

4.4 Enkät

Enkäter är relevanta att använda när man vill nå ett större antal människor än man skulle nå vid intervjusituationer. I stället för att endast intervjua några personer och få ett djupare svar, kan man genom enkäter eller frågeformulär få svar från en större grupp människor som ger möjlighet till generalisering av resultaten. (Stukát, 2011, s. 47.)

För att skapa frågorna till enkäter eller frågeformulär behöver man givetvis utgå från forskningsfrågorna och syftet. Forskningsfrågorna och syftet avgör om man kan skapa någorlunda entydiga frågor som kan svara på forskningsfrågorna utan missförstånd. (Stukát, 2011, s. 47.) Det man behöver tänka på när man börjar göra en enkät är att noggrant analysera vilka frågor man ska ta med och varför just dessa frågor behövs för att nå resultat (Olsson & Sörensen, 2011, s. 148). En enkät kan vara både strukturerad och ostrukturerad. Stukát (2011, s. 48–49) rekommenderar att använda en mer strukturerad enkät som är mer numerisk och har fler fasta svarsalternativ om man vänder sig till en större grupp människor. En mer ostrukturerad enkät är lämplig när man vänder sig till en mindre grupp människor. Då kan man använda sig av mera öppna frågor och öppna svar eftersom man inte drunknar i mängden information från en mindre grupp. Det är däremot omöjligt att säga var gränsen går för vilken typ av enkät man ska använda sig av, det måste forskaren själv avgöra. (Stukát, 2011, s. 49.)

Ostrukturerade frågeformulär innehåller så kallade öppna frågor där respondenten får skriva ett öppet svar på en fråga (Stukát, 2011, s. 49). Öppna frågor förknippas ofta med korta frågor som får långa svar (Denscombe, 2016, s. 252). En öppen fråga kan t.ex. vara att fråga lärarna

på skolan vad de anser om rektorn. Eftersom denna fråga kan ge så betydligt många olika svar utan inriktning på något specifikt kan man komplettera med några delfrågor, t.ex. Vad anser du om rektorns ledarskap? Hur delegerar rektorn uppgifter? Hur fungerar kollegiet? För att sedan kunna analysera det breda resultatet kan man kategorisera enligt om det finns skillnader mellan de yngre och äldre lärarnas erfarenheter, eller om det finns skillnader mellan de manliga och kvinnliga lärarna. Genom att använda sig av öppna frågor behöver inte forskaren begränsa sitt val av information. Ett problem är däremot att forskaren inte alltid får så fylliga svar som hen hoppats på, utan svaren blir lätt magra. (Stukát, 2011, s. 49.) Eftersom det är respondenten som väljer vad hen anser är viktigt för att svara på en öppen fråga närmar sig den öppna frågan djupet i en kvalitativ intervjuundersökning (Eliasson, 2013, s. 37). Eliasson (2013, s. 37) anser att nackdelen med att en öppen fråga är tämligen svår att bearbeta i efterhand är orsaken till att den inte används så ofta i kvantitativa undersökningar. En annan nackdel med öppna frågor är de kräver mycket ansträngning från respondenten vilket kan påverka respondentens villighet att medverka i undersökning. (Denscombe, 2016, s. 252–253.)

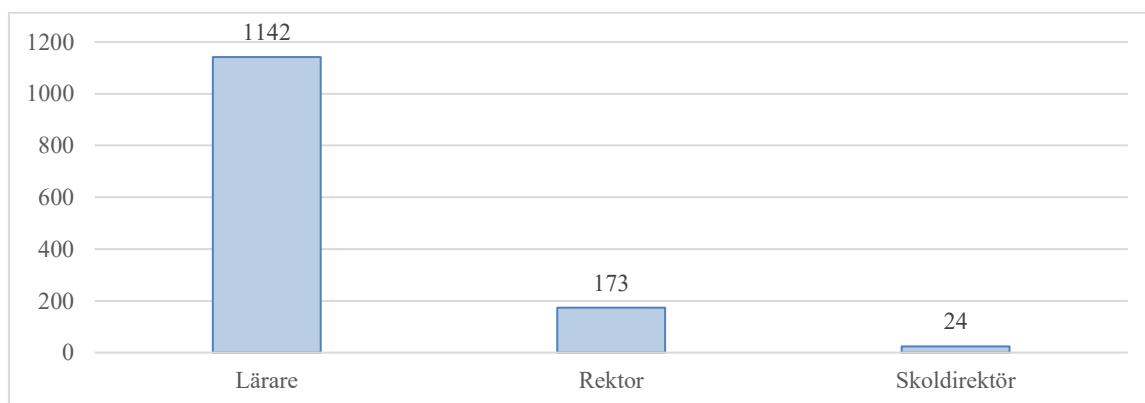
Strukturerat frågeformulär omfattar frågor med fastställda svarsalternativ (Stukát, 2011, s. 50). De fasta frågorna är anpassade så att svarsalternativen endast faller in i de kategorier som forskaren valt på förhand. Respondenten ska med andra ord svara genom att välja bland de olika svarsalternativen som finns i frågeformuläret. (Denscombe, 2016, s. 253.) För att göra ett strukturerat frågeformulär måste forskaren på förhand ha kännedom om ämnet som studeras så att frågorna inte ställs på ett felaktigt sätt eller misstolkningar uppstår (Stukát, 2011, s. 50). Fördelarna med strukturerade frågeformulär är att de är enkla att kvantifieras och jämföras, alltså slutanalysen är enkel att göra. En nackdel är däremot att respondenten kan bli frustrerad om hen inte finner ett svarsalternativ som hen anser passa bäst. (Denscombe, 2016, s. 253; Eliasson, 2013, s. 37.) Eliasson (2013, s. 37) anser däremot att man delvis kan kringgå detta problem genom att lämna möjlighet för respondenten att lägga till ett öppet svarsalternativ som man kategoriserar i efterhand.

Dikotoma frågeformulär är frågor som består av endast två svarsalternativ, som ja och nej. Ibland är det profitabelt att använda sig av dessa, men frågorna kan leda till allt för grova mått. (Stukát, 2011, s. 50.) Frågan om man är *man* eller *kvinn*a är även en dikotom fråga och ett frågeformulär kan alltså innehålla olika typer av frågor (Denscombe, 2016, s. 253). För att få mer nyanserade resultat behöver man en flergradig skala. Problemet med att ha en ojämnt numrerad skala är att det mittersta alternativet är neutralt, och om man vill att respondenten

ska ta ställning bör man utesluta det mittersta alternativet. En enkät kan även innehålla flervälsfrågor där respondenten har möjlighet att välja hur många svarsalternativ hen finner lämpliga. (Stukát, 2011, s. 51.)

4.5 Datamaterial

Datamaterialet som ligger till grund i denna undersökning är från skolutvecklingsprojektet SKUTT. I denna omfattande enkätundersökning har lärare, rektorer och skoldirektörer runt om i Svenskfinland svarat. Materialet har 1339 respondenter, varav 1142 är lärare, 173 är rektorer och 24 är skoldirektörer. SKUTT-enkäten består av 187 frågor och är uppdelad i 7 omfattande teman. Alla befattningar har inte svarat på alla frågor. (SKUTT, u.å.)



Figur 9. Respondenternas fördelning baserat på befattning

I denna undersökning har variabler från kategorierna *rektorernas ledarskap* och *skolornas samarbetskultur* använts. Kategorin *rektorernas ledarskap* innehåller 28 variabler och kategorin *skolornas samarbetskultur* innehåller 12 variabler. De underkategorier som använts är *rektors förtroende*, *initiativ – ställningstagande*, *förväntningar*, *närvaro*, *etisk medvetenhet*, *undervisningen*, *personalens välmående*, *samarbetskulturen*, *organisatoriskt kunnande* och *delat ledarskap*. Alla variabler i kategorierna har använts i denna undersökning eftersom även om frågan inte direkt är riktad till att bedöma rektorerna kan de ändå visa på hur rektorn arbetar. (SKUTT, u.å.)

Tabell 1. Undersökningskategorier och variabler

Underkategorier	Variabler
Rektorernas ledarskap	
Förtroende	<p>Rektor visar tydligt att han/hon har förtroende för sin personal</p> <p>Rektor fungerar som en god rollmodell för lärarkåren</p> <p>Skolans personal visar att de har förtroende för rektorns sätt att leda skolan</p> <p>Skolans lärare vill diskutera sitt arbete med rektor</p>
Initiativ - ställningstagande	<p>Rektor tar alltid tag i elevernas problem</p> <p>Rektor klarar av att fatta svåra beslut</p> <p>Rektor tar alltid tag i det lärarna framställer som utmaningar</p>
Förväntningar	<p>Rektor kommunicerar höga förväntningar på lärarnas arbete med eleverna</p> <p>Lärarkåren har höga förväntningar på elevernas prestationer</p> <p>Lärarkåren har höga förväntningar på kollegornas prestationer</p> <p>Lärarkåren har höga förväntningar på rektors prestationer</p>
Närvaro	<p>Rektor finns alltid tillhands för lärarna när de behöver det</p> <p>Rektor lyssnar alltid noga på lärarnas idéer</p> <p>Rektor prioriterar alltid arbete för helhetens bästa</p> <p>Rektor ser sig själv i alla situationer som en företrädare för eleverna</p>
Etisk medvetenhet	<p>Rektor är uppmärksam på vilka etiska följder hans/hennes beslut kan få</p> <p>Rektor är tydlig gällande sina egna värderingar</p> <p>Rektor uttrycker ett tydligt ställningstagande mot orättvisa handlingar</p> <p>Beteenden som strider mot skolans regler kräver alltid att rektor agerar</p>
Undervisningen	<p>Rektor diskuterar undervisningen med lärare varje dag</p> <p>Rektor observerar regelbundet lärares undervisning i klassrummet</p> <p>Rektor föreslår konkret hur nya uppgifter kan genomföras</p> <p>Rektor diskuterar enskilt med lärarna hur eleverna i just deras klass klarar sig</p>
Personalens välmående	<p>Rektor är uppmärksam på hur personalen orkar med sitt arbete</p> <p>Rektor anpassar lärarnas arbetsbelastning till individuella förutsättningar</p> <p>Rektor för regelbundet utvecklingssamtal med lärarna om deras arbetsuppgifter</p> <p>Rektor ordnar alltid så att skolans nya lärare får pedagogiska mentorer</p> <p>Rektor berömmar alltid personalen när något gjorts bra</p>

Skolornas samarbetskultur

Samarbets- kulturen	<p>Det finns ett förtroendefullt klimat i våra skolor</p> <p>På vår skola vågar lärarna föra fram kritiska åsikter till ledningen</p> <p>Lärarna samarbetar regelbundet i prov- och bedömningsfrågor för skolutveckling</p> <p>I vår skola brukar lärarna observera varandras undervisning</p>
Organisatoriskt kunnande	<p>Jag anser vi har goda rutiner för möten</p> <p>Rektor använder medvetet budgetering för att kunna skapa resurser för utvecklingsarbete</p> <p>Rektor är välorienterad i skolans lagar och förordningar</p> <p>Rektor tar ofta kalkylerade risker för att utveckla skolans verksamhet</p>
Delat ledarskap	<p>Jag anser att en klar ansvarsfördelning präglar vår skola</p> <p>Rektor ser till att lärarna är informerade om aktuella frågor</p> <p>Vi har en mycket välfungerande ledningsgrupp här på skolan</p> <p>Rektor förväntar sig att alla lärare deltar i skolarbetets gemensamma frågor</p>

Eftersom denna undersökning har avgränsningen att endast lärares erfarenheter är av intresse har rektorers och skoldirektörers svar plockats bort. Undersökningen fokuserar endast på lärare i grundskolan så övriga svar har plockats bort. Kvar finns 881 respondenter, och av dem har 21 personer inte angett sitt kön vilket gör att i denna undersökning finns det 860 svar att arbeta med.

Frågan om lärarna arbetar under en manlig eller kvinnlig rektor ställdes inte i SKUTT-enkäten, utan är en variabel som lagts till efteråt.

Tabell 2. Samplets fördelning av manliga och kvinnliga lärare och manliga och kvinnliga rektorer

		Rektors kön		Totalt
		Kvinna	Man	
Lärares kön	Kvinna	309	375	684
	Man	82	94	176
Totalt		391	469	860

Tabellen visar hur många manliga och kvinnliga lärare samt manliga och kvinnliga rektorer som beaktas i denna undersökning. Som tabellen visar är skillnaden mellan antalet manliga och kvinnliga rektorer ($n=78$) inte lika stor som skillnaden mellan antalet manliga och kvinnliga lärare ($n=508$). Det finns alltså fler manliga rektorer i Svenskfinland än kvinnliga rektorer men skillnaden varierar inte mycket. Om man däremot ser på antalet kvinnliga lärare och jämför det med antalet manliga lärare ser man att kvinnorna utgör en klar majoritet.

4.6 Analyismetoder

För att utföra analyserna har programmet SPSS använt. I den första forskningsfrågan har t-test (independent sample t-test) använts för att visa om det finns en signifikant skillnad mellan hur lärarkåren bedömer manliga och kvinnliga rektorer. T-test är ett test som används för att jämföra medelvärdesskillnader för att visa på om en signifikant skillnad existerar. Eftersom kön i denna undersökning anses vara en oberoende variabel har ett independent sample t-test använts. (Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2013, s. 230.)

I den andra forskningsfrågan har summavariabler skapats för de olika undersökningskategorierna, vilket innebär att exempelvis de fyra variabler som mäter förtroende har sammanförts till endast en variabel. Tio summavariabler skapades så att tvåvägs-ANOVA kunde genomföras på de olika kategorierna. Om man är intresserad av att analysera spridningen av ett resultat använder man sig av ANOVA.

Variansanalys bygger på att vi delar upp den totala variationen eller variansen (spridningen) i vårt urval i två delar; den som finns inom grupperna i form av skillnader mellan de undersökta individerna (inomgruppsvariansen), samt den som finns mellan grupperna (mellangruppsvariansen). För att skillnaderna mellan grupperna ska vara statistiskt signifikanta så får inte spridningen inom grupperna vara så stor att den förklarar det mesta av den totala variation vi observerar. (Djurfeldt et al., 2013, s. 243.)

Till skillnad från en envägs-ANOVA som har en oberoende variabel och en beroende variabel, har i stället en tvåvägs-ANOVA använts i denna undersökning eftersom jag har två oberoende variabler (rektors kön och lärares kön) och en beroende variabel (summavariabel av kategorierna, exempelvis *förtroende*).

4.7 Reliabilitet och validitet

Oberoende av vilken metod man använder sig av vid insamling av data måste man alltid kritiskt granska den för att kunna säkerställa dess tillförlitlighet och giltighet. För att kunna säkerställa reliabiliteten behöver man visa på att resultatet skulle blivit det samma vid olika tillfällen, så länge som omständigheterna i övrigt skulle vara lika. (Bell & Waters, 2016, s. 133.) ”*Reliabilitet* avser frågornas tillförlitlighet snarare än deras relevans och svarar på frågan *hur vi mäter*” (Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2010, s. 104). Stukát (2011, s. 133) beskriver reliabiliteten som ”mätningens motstånd mot slumpens inflytande.”.

Trost och Hultåker (2016, s. 61–62) lyfter fram fyra komponenter som man kan särskilja hos det sammansatta begreppet reliabilitet: *kongruens*, *precision*, *objektivitet* och *konstans*. Med kongruens menas att man ställer flera frågor om ungefär samma företeelse för att få med alla dess nyanser. Precisionen handlar om utformningen av formuläret och att det ska vara lätt att fylla i formuläret. Objektiviteten är hög när flera forskare skulle gjort på samma sätt och tolkat svaren lika, eftersom detta visar på att man inte tagit med egna åsikter utan kan ställa sig objektivt till undersökningen. I en kvantitativ undersökning innebär objektivitet när flera personer tolkar det insamlade materialet på samma sätt, vilket grundar sig i välformulerade formulär så att inte misstolkningar sker. Kvantitativa undersökningar kan användas när forskaren är intresserad av långsiktiga förändringar och inte snabba förändringar. Oföränderligheten handlar just om detta och vill på kortsiktigt håll visa på att det inte ska finnas någon skillnad i svaret beroende på om en person svarar på en enkät i dag eller i morgon. (Trost & Hultåker, 2016, s. 62.)

Det finns många faktorer som påverkar respondentens svar på ett frågeformulär och som är omöjliga för forskaren att påverka. Dessa kan vara yttre störningar under undersökningen, problem med förståelse av frågorna, feltolkningar, gissningseffekten och felskrivningar. (Stukát, 2011, s. 133–134.)

Validiteten å andra sidan är ett mer komplicerat begrepp som syftar till att visa om en fråga verkligen mäter eller beskriver det som man vill att den ska mäta eller beskriva (Bell & Waters, 2016, s. 134). ”Kort sagt, validitet handlar om *giltigheten* i det vi mäter eller frågar om” (Djurfeldt, et al., 2010, s. 104). Även om en fråga kan ha hög reliabilitet betyder det inte att validiteten också är hög, eftersom en fråga kan ge nästan samma svar vid olika tillfällen men ändå inte mäta det man är ute efter. Validiteten saknas däremot direkt om en fråga inte är reliabel. Man kan mäta validiteten på många olika sätt, men om man endast arbetar med ett

mindre projekt där man inte behöver mäta validiteten på ett strikt sätt, behöver man sällan fördjupa sig i de tekniska aspekterna av validitet, men man måste ändå granska sina frågor kritiskt. Detta kan man göra genom att fundera på om någon annan skulle komma fram till samma resultat som man själv gjort. (Bell & Waters, 2016, s. 134–135.)

Man kan generellt säga att en kvalitativ undersökning har högre validitet än en kvantitativ undersökning, eftersom man har större flexibilitet vid intervjusituationerna. Reliabiliteten å andra sidan tenderar att vara högre i kvantitativa undersökningar där forskaren förlitar sig på standardiserade frågeformulär. (Djurfeldt, et al., 2010, s. 105.)

För att visa på reliabilitet och validitet är det viktigt att man kan granska sitt resultat kritiskt och vara medveten om vilka felkällor som kan finnas i ens undersökning. Det är därför viktigt att diskutera både undersökningens styrkor och svagheter. Det finns brister i alla undersökningar och det är bättre att forskaren själv lyfter fram dem än att andra i efterhand gör det. (Stukát, 2011, s. 132–133.)

4.7.1 Generaliserbarhet

Har man gjort en undersökning, t.ex. med hjälp av frågeformulär, på en större avgränsad grupp kallas detta för *survey-undersökningar*. Genom att använda *survey-undersökningar* kan man även fundera på om ens forskningsresultat går att generalisera, alltså om resultatet man får går att anpassa även till andra individer som inte deltagit i undersökningen. Eftersom det sällan går att undersöka ”alla individer” måste vi ta ställning till hur vi väljer de som ska undersökas. De som vi väljer att undersöka kallas *population*. (Patel & Davidson, 2011, s. 56.)

Stukát (2011, s. 136) anser att det alltid är viktigt att fundera över generaliserbarheten efter att undersökningen är färdigt. Kan man generalisera resultatet eller gäller det endast för den undersökta gruppen? För vissa undersökningar kan ordet relaterbarhet vara korrektare än generalisering, eftersom relaterbarhet är en svagare form av generalisering. För att öka relaterbarheten ska man beskriva sitt resultat i förhållande till liknande situationer så att andra kan känna igen sig i dem. Några faktorer som kan påverka generaliserbarheten är: ”urvalet är inte representativt, man har en liten undersökningsgrupp, man har ett stort bortfall som dessutom kan misstänkas vara snedvridet och populationen är inte tydligt definierad.”. (Stukát, 2011, s. 136–137.)

4.8 Etiska aspekter

I all samhällsforskning som görs är det viktigt att beakta olika etiska aspekter. Det finns fyra forskningsetiska huvudprinciper att följa när man gör en undersökning (Denscombe, s. 427–428). Tidigare nämnde Denscombe (2012, s. 193) endast tre huvudprinciper, men i dag har även vikten av att följa den nationella lagstiftningen lagts till. Olsson och Sörensen (2011, s. 83–84) lyfter fram liknande etiska principer man ska följa som han kallar godhetsprincipen, autonomiprincipen, principen att inte skada och rättvisepincipen.

Den första huvudprincipen handlar om att skydda deltagarnas intressen. Människor som deltar i forskningsprojekt ska inte ta någon skada av att ha deltagit, utan ska lämna undersökningen i samma tillstånd som de var i innan undersökningen började. Deltagarna ska alltså inte utsättas för någon fysisk, psykisk eller personlig skada. Det är även viktigt att forskningsresultatet är till nytta för samhället och att personer kan ha nytta av forskningen även i framtiden. Dessutom ska deltagarna behandlas rättvist och lika vid deltagande i undersökningen. (Denscombe, 2016, s. 428–429.)

Den andra huvudprincipen gäller deltagarnas frivillighet att delta i undersökningen. Man kan inte tvinga någon att delta i en undersökning, och för att hjälpa respondenten att göra beslutet om att delta eller inte är det viktigt att man informerar noga om vad ens undersökning kommer handla om. Deltagarna behöver även få information om vad det är som krävs av dem i undersökningen. (Denscombe, 2016, s. 430–431.) Trost och Hultåker (2016, s. 47) påpekar även att forskaren inte får utöva påtryckning så att en möjlig respondent känner sig tvingad att delta. De vill även lyfta fram att det är okej att påminna möjliga respondenter om en undersökning så länge som det bara är en påminnelse och inte påtryckningar.

Den tredje huvudprincipen handlar om att forskaren ska vara öppen och ärlig och inte ljuga om sin undersökning. Forskaren ska vara tydlig med vad undersökningen går ut på till deltagarna och även förklara för deltagarna vilken roll de har i undersökningen. Forskaren ska även upprätthålla professionell standard vid hanteringen av materialet, och får inte ändra materialet så att det t.ex. passar en finansiärs behov eller egenintresse. Forskaren ska även vara rättvis och objektiv och inte döma respondenterna. Forskaren får givetvis använda andra forskares material så länge som forskaren hänvisar korrekt och inte plagierar någon annans arbete. Även här framhävs det att forskningen ska göra verklig nytta. I vissa undersökningar

krävs det att deltagarna inte vet syftet med arbetet så att de kan respondera spontant. Spontaniteten kan vara väsentlig i undersökningar, men för att få ljuga för respondenten om undersökningens syfte krävs det att forskaren ger en uttrycklig förklaring till varför detta är nödvändigt och att forskaren diskuterar situationen med respondenterna efter undersökningen. En respondent har möjlighet att dra sig ur undersökningar när som helst. (Denscombe, 2016, s. 432–434.)

Den fjärde huvudprincipen gäller den nationella lagstiftningen och vikten av att forskaren följer den. Forskaren står inte över lagen och får inte heller gå utanför lagen i sitt arbete, som att t.ex. välja känsliga ämnen som dessutom är olagliga som exempelvis pedofili. Även om man håller sig inom den nationella lagstiftningen finns det handlingar som anses vara oetiska. Det finns undantagsfall där forskaren kan gå mot lagen och ändå göra något etiskt, men detta är inget för en oerfaren forskare utan de förväntas följa den nationella lagstiftningen. Denna huvudprincip innefattar även att man förvarar forskningsdata på ett säkert sätt. (Denscombe, 2016, s. 434–435.) Patel och Davidson (2011, s. 63) lyfter även fram vikten i att man inte använder insamlat material om enskilda personer till något annat än forskningsändamålet.

Eftersom jag själv inte samlat in materialet kan jag inte uttrycka mig huruvida etiska aspekter har beaktats vid insamlingen av materialet, men det är viktigt att jag tar etiska aspekter i beaktande i mitt fortsatta arbete. Respondenterna i undersökningen har varit anonyma vid insamlingen av materialet, och även om undersökningsområdet är Svenskfinland är antalet deltagande lärare så stort att det inte är möjligt att urskilja vem som är respondent. Närmare information som t.ex. deltagarnas arbetsplatser kommer inte att anges i undersökningen vilket stärker deltagarnas anonymitet.

5 Resultatredovisning

I det här kapitlet kommer resultatet från analyserna av datamaterialet att presenteras. Lärarkårens bedömning av manliga och kvinnliga rektors ledarskap kommer först att presenteras. Erfarenheter av rektorernas ledarskap kommer första att presenteras och därefter presenteras skolornas samarbetskultur. En sammanfattning knyter avslutningsvis ihop resultatet från den första forskningsfrågan. Resultatet från manliga och kvinnliga lärares erfarenheter av manliga och kvinnliga rektorer introduceras efter det, först med avseende på rektors ledarskap och sedan på skolornas samarbetskultur. Avslutningsvis sammanfattas även resultaten av forskningsfråga två.

5.1 Lärarkårens bedömning av manliga och kvinnliga rektorer

I den första forskningsfrågan har manliga (n=176) och kvinnliga (n=684) lärares svar slagits ihop till sammanlagt 860 respondenter när fokus ligger på lärare inom den grundläggande utbildningen. Det finns alltså en tydlig skillnad mellan antalet kvinnliga lärare och manliga lärare men i denna forskningsfråga behandlas de som en grupp: lärarkåren.

Tabell 3. Samplets fördelning av manliga och kvinnliga lärare och manliga och kvinnliga rektorer

		Rektors kön		
		Kvinna	Man	Totalt
Lärares kön	Kvinna	309	375	684
	Man	82	94	176
Totalt		391	469	860

För att enkelt få en överblick av materialet har en summavariabel skapats för att visa lärarkårens bedömning av de manliga och kvinnliga rektorerna. Utgående från summavariabeln visar tabellen nedan att lärarkårens bedömning av kvinnliga rektorer har ett medeltal på 156, medan lärarkårens bedömning av manliga rektorer har ett medeltal på 141.

Skillnaden mellan bedömningen är signifikant (till 99,9 %) och effektstorleken är moderat ($d=0,59$).

I SPSS kan man skapa summavariabler av flera enskilda variabler för att exempelvis få en övergripande bild av sitt material. En summavariabel skapas genom att variabler adderas ihop med varandra. Genom summavariabeln kan jag i denna undersökning utläsa att lärarkåren ger kvinnliga rektorer ett medeltal på 155,97, medan manliga rektorer får ett medeltal på 141,09. Detta resultat baserar sig på alla poäng som lärarkåren tilldelat rektorerna i alla 40 undersökningsvariabler. (Korhonen, 2019)

I denna undersökning är jag inte enbart intresserad av att undersöka om det finns en signifikant skillnad i bedömningen av manliga och kvinnliga rektorer, utan jag vill även undersöka hur stor denna skillnad är om resultatet är signifikant. Detta kan man göra genom att mäta effektstorleken av resultatet. Testet som använts i forskningsfråga ett är *Cohen's d* som man får genom att dela medeltalsskillnaden med standardavvikelsen. Effekten kan vara liten $<0,3$ <moderat $<0,8$ <stor. (Korhonen, 2019)

Tabell 4. Summavariabel för lärarkårens bedömning av rektorernas ledarskap och samarbetskultur

Rektors kön		N	Medeltal	Standardavvikelse	
Summavariabel	Kvinna	374	155,97	21,66	$p<0,001^{***}$ $d=0,59$ $t=8,64$
	Man	429	141,09	27,12	

Det finns med andra ord en skillnad mellan hur lärarkåren bedömer manliga och kvinnliga rektorer till kvinnliga rektorers fördel. För att närmare undersöka var dessa skillnader finns kommer t-test att utföras för var och en av de tio underkategorierna med respektive variabler.

5.1.1 Rektorernas ledarskap

I den första kategorin kommer rektorernas ledarskap att undersökas baserat på lärarkårens erfarenheter. Alla variabler i kategorin kommer att undersökas.

Tabell 5. Rektorernas ledarskap, förtroende

Rektors kön		N	Medeltal	Standardavvikelse	
Rektor visar tydligt att han/hon har förtroende för sin personal	Kvinna	403	4,46	0,76	p<0,01** d=0,19 t=2,78
	Man	475	4,30	0,94	
Rektor fungerar som en god rollmodell för lärarkåren	Kvinna	401	4,18	0,87	p<0,001*** d=0,53 t=8,22
	Man	475	3,60	1,20	
Skolans personal visar att de har förtroende för rektorns sätt att leda skolan	Kvinna	402	4,10	0,82	p<0,001*** d=0,52 t=8,19
	Man	473	3,56	1,11	
Skolans lärare vill diskutera sitt arbete med rektor	Kvinna	399	4,24	0,78	p<0,001*** d=0,43 t=6,58
	Man	470	3,83	1,05	

I underkategorin *förtroende* har kvinnliga rektorer fått ett högre medeltal än de manliga rektorerna av lärarkåren i alla variabler. I den första variabeln, om rektorn visar att hen har förtroende för sin personal, finns en signifikant skillnad ($p=0,01$) mellan bedömningen av manliga och kvinnliga rektorer. Med 99 procent sannolikhet kan man säga att skillnaden inte är slumpmässig, men effekten ($d=0,19$) är liten. För de övriga tre variablerna är den signifikanta skillnaden ($p=0,00$), vilket betyder att man kan säga att resultatet är slumpmässigt med 99,9 procent sannolikhet. Den andra variabeln, rektorn fungerar som en god rollmodell för lärarkåren, har en effektstorlek ($d=0,53$) som är moderat, och likaså har även variabel tre, skolans personal visar att de har förtroende för rektorns sätt att leda skolan, med effektstorleken ($d=0,52$). Även den sista variabeln, skolans lärare vill diskutera sitt arbete med rektor, har en moderat effektstorlek ($d=0,43$). Sammanfattningsvis kan man säga att det finns en signifikant skillnad mellan i hur lärarkåren bedömer manliga och kvinnliga rektorer gällande förtroende, där kvinnliga rektorer har ett högre medeltal än de manliga rektorerna.

Tabell 6. Rektors ledarskap, initiativ-ställningstagande

Rektors kön		N	Medeltal	Standardavvikelse	
Rektor tar alltid tag i elevernas problem	Kvinna	403	4,50	0,73	p<0,001*** d=0,62 t=9,89
	Man	474	3,92	1,01	
Rektor klarar av att fatta svåra beslut	Kvinna	402	4,37	0,80	p<0,001*** d=0,55 t=8,72
	Man	474	3,80	1,12	
Rektor tar alltid tag i det lärarna framställer som utmaningar	Kvinna	402	4,02	0,86	p<0,001*** d=0,52 t=7,99
	Man	470	3,50	1,09	

Den andra underkategorin som har undersökts är *initiativ-ställningstagande*, och även här har kvinnliga rektorer högre medeltal än de manliga rektorerna i alla variabler. Alla tre variabler har även en signifikant skillnad ($p=0,00$) som uppnår 99,9 procent, vilket gör att man med 99,9 procent sannolikhet kan säga att det finns en skillnad mellan hur lärarkåren bedömer manliga och kvinnliga rektorer, till kvinnliga rektors fördel. Den första variabeln, rektor tar alltid tag i elevernas problem, har en effektstorlek ($d=0,62$) som är moderat. Den andra variabeln, rektor klarar av att fatta svåra beslut, har även en effektstorlek ($d=0,55$) som är moderat. Även den sista variabeln, rektor tar alltid tag i det lärarna framställer som utmaningar, har en effektstorlek ($d=0,52$) som är moderat.

Tabell 7. Rektors ledarskap, förväntningar

Rektors kön		N	Medeltal	Standardavvikelse	
Rektor kommunicerar höga förväntningar på lärarnas arbete med elevernas lärande	Kvinna	401	4,04	0,76	p<0,001*** d=0,49 t=7,52
	Man	469	3,63	0,87	
Lärarkåren har höga förväntningar på elevernas prestationer	Kvinna	401	3,74	0,73	p>0,05 d=0,07 t=0,97
	Man	473	3,69	0,78	
Lärarkåren har höga förväntningar på kollegornas prestationer	Kvinna	399	3,66	0,75	p>0,05 d=0,11 t=1,61
	Man	472	3,58	0,77	
Lärarkåren har höga förväntningar på rektors prestationer	Kvinna	399	3,92	0,73	p<0,001*** d=0,31 t=4,70
	Man	472	3,67	0,87	

Den tredje underkategorin sammanfattar *förväntningar* som lärarna har på rektorerna. Kvinnliga rektorer har även i denna underkategori högre medeltal än vad de manliga rektorerna har i varje variabel. I den första variabeln, rektor kommunicerar höga förväntningar på lärarnas arbete med elevernas lärande, och i den fjärde variabeln, lärarkåren har höga förväntningar på rektors prestationer, finns en signifikant skillnad ($p=0,00$) till 99,9 procent mellan manliga och kvinnliga rektorsers medeltal. Effektstorleken för den första variabeln är moderat ($d=0,49$), och detsamma gäller även den fjärde variabeln ($d=0,31$). Den andra variabeln, lärarkåren har höga förväntningar på elevernas prestationer, och den tredje variabeln, lärarkåren har höga förväntningar på kollegornas prestationer, visar inte på någon signifikant skillnad mellan manliga och kvinnliga rektorsers medeltal ($p=0,33$) samt ($p=0,11$). Detta betyder att jag inte kunde bevisa att det finns en skillnad mellan manliga och kvinnliga rektorsers medeltal, utan skillnaden i medeltalet beror på slumpen. Effektstorleken för variabel två och tre är liten ($d=0,07$) samt ($d=0,11$).

Tabell 8. Rektors ledarskap, närvaro

Rektors kön		N	Medeltal	Standardavvikelse	
Rektor finns alltid tillhands för lärarna när de behöver det	Kvinna	403	4,05	0,97	$p<0,001^{***}$ $d=0,46$ $t=7,01$
	Man	474	3,53	1,23	
Rektor lyssnar alltid noga på lärarnas idéer	Kvinna	402	4,16	0,88	$p<0,001^{***}$ $d=0,33$ $t=5,03$
	Man	475	3,83	1,11	
Rektor prioriterar alltid arbete för helhetens bästa	Kvinna	402	4,13	0,86	$p<0,001^{***}$ $d=0,39$ $t=5,97$
	Man	470	3,73	1,16	
Rektor ser sig själv i alla situationer som en företrädare för eleverna	Kvinna	401	3,89	0,93	$p<0,001^{***}$ $d=0,44$ $t=6,75$
	Man	474	3,43	1,10	

Underkategorin *närvaro* visar på samma som de tidigare underkategorierna gjort, vilket är att kvinnliga rektorer bedöms högre av lärarkåren än vad de manliga rektorerna görs. Alla fyra variabler visar på en signifikant skillnad ($p=0,00$) som uppnår 99,9 procent, vilket betyder att det finns en skillnad i bedömningen av manliga och kvinnliga rektorer. Effektstorleken för denna skillnad är för den första variabeln, rektor finns alltid tillhands för lärarna när de behöver det, moderat ($d=0,46$). Även för variabel två, rektor lyssnar alltid noga på lärarnas idéer, och variabel tre, rektor prioriterar alltid arbete för helhetens bästa, är effektstorleken

moderat (($d=0,33$) samt ($d=0,39$)). Effektstorleken för den fjärde variabeln, rektor ser sig själv i alla situationer som en företrädare för eleverna, är även den moderat ($d=0,44$).

Tabell 9. Rektors ledarskap, etisk medvetenhet

Rektors kön		N	Medeltal	Standardavvikelse	
Rektor är uppmärksam på vilka etiska följder hans/hennes beslut kan få	Kvinna	401	4,19	0,82	$p<0,001^{***}$ $d=0,41$ $t=6,29$
	Man	467	3,80	1,01	
Rektor är tydlig gällande sina egna värderingar	Kvinna	402	4,23	0,80	$p<0,001^{***}$ $d=0,50$ $t=7,73$
	Man	470	3,75	1,04	
Rektor uttrycker ett tydligt ställningstagande mot orättvisa handlingar	Kvinna	400	4,36	0,85	$p<0,001^{***}$ $d=0,43$ $t=6,47$
	Man	468	3,94	1,05	
Beteenden som strider mot skolans regler kräver alltid att rektor agerar	Kvinna	402	4,46	0,72	$p<0,001^{***}$ $d=0,43$ $t=6,54$
	Man	468	4,09	0,96	

I underkategorin som berör *etisk medvetenhet* bedöms även kvinnliga rektorer högre än manliga rektorer. Det finns en signifikant skillnad mellan bedömningen av manliga och kvinnliga rektorer med 99,9 procent sannolikhet ($p=0,00$) för alla fyra variabler. Den första variabeln, rektor är uppmärksam på vilka etiska följder hans/hennes beslut kan få, och den andra variabeln, rektor är tydlig gällande sina egna värderingar, har både effektstorlekar som är moderata (($d=0,41$) samt ($d=0,50$)). Även för den tredje variabeln, rektor uttrycker ett tydligt ställningstagande mot orättvisa handlingar, och den fjärde variabeln, beteenden som strider mot skolans regler kräver alltid att rektor agerar, har moderata effektstorlekar (($d=0,43$) samt ($d=0,43$)). Det finns med andra ord tydliga skillnader i hur lärarkåren bedömer manliga och kvinnliga rektorer gällande *etisk medvetenhet*.

Tabell 10. Rektors ledarskap, undervisningen

Rektors kön		N	Medeltal	Standardav- vikelse	
Rektor diskuterar undervisningen med lärare varje dag	Kvinna	403	3,30	1,12	p<0,001*** d=0,37 t=5,51
	Man	472	2,86	1,24	
Rektor observerar regelbundet lärares undervisning i klassrummet	Kvinna	403	2,66	1,16	p<0,001*** d=0,55 t=8,27
	Man	471	2,03	1,03	
Rektor föreslår konkret hur nya uppgifter kan genomföras	Kvinna	402	3,22	1,06	p<0,001*** d=0,51 t=7,83
	Man	472	2,65	1,06	
Rektor diskuterar enskilt med lärarna hur eleverna i just deras klass klarar sig	Kvinna	402	3,10	1,19	p<0,001*** d=0,40 t=5,94
	Man	469	2,62	1,19	

Den sjätte underkategorin behandlar *undervisningen*, och fortsättningsvis betygsätts kvinnliga rektorer högre än manliga rektorer. Varje variabel i denna underkategori visar att det finns en signifikant skillnad i hur manliga och kvinnliga rektorer bedöms av lärarkåren med 99,9 procent sannolikhet ($p=0,00$). Effektstorleken för alla variabler är även moderat: rektor diskuterar undervisningen med lärare varje dag ($d=0,37$), rektor observerar regelbundet lärares undervisning i klassrummet ($d=0,55$), rektor föreslår konkret hur nya uppgifter kan genomföras ($d=0,51$) och rektor diskuterar enskilt med lärarna hur eleverna i just deras klass klarar sig ($d=0,40$).

Tabell 11. Rektors ledarskap, personalens välmående

Rektors kön		N	Medeltal	Standardav- vikelse	
Rektor är uppmärksam på hur personalen orkar med sitt arbete	Kvinna	403	3,85	1,02	p<0,001*** d=0,45 t=6,92
	Man	475	3,35	1,11	
Rektor anpassar lärarnas arbetsbelastning till individuella förutsättningar	Kvinna	402	3,68	1,02	p<0,001*** d=0,34 t=5,02
	Man	474	3,33	1,04	
Rektor för regelbundet utvecklingssamtal med lärarna om deras arbetsuppgifter	Kvinna	403	3,96	1,05	p<0,001*** d=0,56 t=8,72
	Man	474	3,28	1,23	
Rektor ordnar alltid så att skolans nya lärare får pedagogiska mentorer	Kvinna	402	3,23	1,29	p<0,001*** d=0,58 t=8,96
	Man	473	2,46	1,23	
Rektor berömmar alltid personalen när något gjorts bra	Kvinna	402	4,19	0,93	p<0,001*** d=0,37 t=5,70
	Man	472	3,79	1,13	

I den sjunde och sista underkategorin under rektors ledarskap har *personalens välmående* undersökts. Precis som i de tidigare fallen har kvinnliga rektorer överlag bättre medeltal än de manliga rektorerna. Skillnaden mellan manliga och kvinnliga rektorers resultat är signifikant för alla variabler med 99,9 procent ($p=0,00$). För den första variabeln, rektor är uppmärksam på hur personalen orkar med sitt arbete, och den andra variabeln, rektor anpassar lärarnas arbetsbelastning till individuella förutsättningar, är effektstorleken moderat (($d=0,45$) samt ($d=0,34$)). Även för den tredje variabeln, rektor för regelbundet utvecklingssamtal med lärarna om deras uppgifter, och den fjärde variabeln, rektor ordnar alltid så att skolans nya lärare får pedagogiska mentorer, är effektstorleken moderat (($d=0,56$) samt ($d=0,58$)). Den femte variabeln, rektor berömmar alltid personalen när något gjorts bra, är moderat till effekten även den ($d=0,37$).

5.1.2 Skolornas samarbetskultur

I den andra kategorin kommer skolornas samarbetskultur att undersökas baserat på lärarkårens erfarenheter. Alla variabler i kategorin kommer att undersökas.

Tabell 12. Skolornas samarbetskultur, samarbetskulturen

Rektors kön		N	Medeltal	Standardavvikelse	
Det finns ett förtroendefullt klimat i vår skola	Kvinna	403	4,20	0,86	p<0,001*** d=0,28 t=4,19
	Man	475	3,95	0,94	
På vår skola vågar lärarna föra fram kritiska åsikter till ledningen	Kvinna	403	3,93	0,94	p>0,05 d=0,05 t=0,67
	Man	474	3,89	1,03	
Lärarna samarbetar regelbundet i prov- och bedömningsfrågor för skolutveckling	Kvinna	401	3,87	0,99	p<0,05* d=0,14 t=2,07
	Man	472	3,72	1,01	
I vår skola brukar lärarna observera varandras undervisning	Kvinna	400	2,48	1,06	p<0,001*** d=0,25 t=3,78
	Man	473	2,21	1,02	

Under kategorin ”skolans samarbetskultur” har underkategorin *samarbetskulturen* skapats, och även här har kvinnliga rektorer högre medelvärde av lärarkåren än vad de manliga rektorerna har. För den första variabeln, det finns ett förtroendefullt klimat i vår skola, och den fjärde variabeln, i vår skola brukar lärarna observera varandras undervisning, är det en signifikant skillnad mellan manliga och kvinnliga rektorsers medeltal med 99,9 procent sannolikhet ($p=0,00$), men effektstorleken är liten för båda variablerna (($d=0,28$) samt ($d=0,25$)). Den tredje variabeln, lärarna samarbetar regelbundet i prov- och bedömningsfrågor för skolutveckling, är även signifikant, men endast med 95 procent sannolikhet ($p=0,04$) och med en liten effektstorlek ($d=0,14$). Den andra variabeln, på vår skola vågar lärarna föra fram kritiska åsikter till ledningen, visar ingen signifikant skillnad ($p=0,50$) mellan de manliga och kvinnliga rektorerna och effektstorleken ($d=0,05$) är liten.

Tabell 13. Skolornas samarbetskultur, organisatoriskt kunnande

Rektors kön		N	Medeltal	Standardavvikelse	
Jag anser att vi har goda rutiner för möten	Kvinna	403	3,92	1,02	p<0,01** d=0,21 t=3,12
	Man	475	3,70	1,09	
Rektor använder medvetet budgetering för att kunna skapa resurser för utvecklingsarbete	Kvinna	401	3,69	0,94	p<0,001*** d=0,32 t=4,76
	Man	470	3,37	1,05	
Rektor är väl orienterad i skolans lagar och förordningar	Kvinna	402	4,47	0,69	p<0,001*** d=0,45 t=6,98
	Man	471	4,09	0,92	
Rektor tar ofta kalkylerade risker för att utveckla skolans verksamhet	Kvinna	397	3,05	0,95	p<0,01** d=0,23 t=3,36
	Man	463	2,82	1,01	

Den nionde underkategorin behandlar *organisatoriskt kunnande*, där kvinnliga rektorer över lag har bättre resultat än de manliga rektorerna. För den andra variabeln, rektorn använder medvetet budgetering för att kunna skapa resurser för utvecklingsarbete, och den tredje variabeln, rektor är väl orienterad i skolans lagar och förordningar, finns en signifikant skillnad mellan manliga och kvinnliga rektorsers medeltal med 99,9 procent sannolikhet ($p=0,00$) och moderata effektstorlekar (($d=0,32$) samt ($d=0,45$)). Den första variabeln, jag anser att vi har goda rutiner för möten, och den fjärde variabeln, rektor tar ofta kalkylerade risker för att utveckla skolans verksamhet, har även en signifikant skillnad mellan kvinnliga och manliga rektorsers medeltal, men denna skillnad kan endast påvisas med 99 procent sannolikhet (($p=0,002$) samt ($p=0,001$)). Effektstorleken för dessa variabler är även endast liten (($d=0,21$) samt ($d=0,23$)).

Tabell 14. Skolornas samarbetskultur, delat ledarskap

Rektors kön	N	Medeltal	Standardavvikelse	
Jag anser att en klar ansvarsfördelning präglar vår skola	Kvinna	403	3,89	0,90
	Man	475	3,63	1,03
Rektor ser till att lärarna är informerade om aktuella frågor	Kvinna	401	4,34	0,82
	Man	474	3,82	1,05
Vi har en mycket välfungerande ledningsgrupp här på skolan	Kvinna	402	4,08	0,89
	Man	473	3,75	1,08
Rektor förväntar sig att alla lärare deltar i skolarbetets gemensamma frågor	Kvinna	399	4,45	0,71
	Man	474	4,20	0,87

Den tionde och sista underkategorin handlar om *delat ledarskap*, och precis som alla andra variabler som undersökt i forskningsfråga 1 så har kvinnliga rektorer bedömts högre än manliga rektorer av lärarkåren. För alla fyra underkategorier finns en signifikant skillnad i hur lärarkåren bedömt manliga och kvinnliga rektorer med 99,9 procent sannolikhet ($p=0,00$). Den första variabeln, jag anser att en klar ansvarsfördelning präglar vår skola, har endast en liten effektstorlek ($d=0,26$). Den andra variabeln, rektor ser till att lärarna är informerade om aktuella frågor, har en moderat effektstorlek ($d=0,53$). Den tredje variabeln, vi har en mycket välfungerande ledningsgrupp här på skolan, har även en moderat effektstorlek ($d=0,33$). Den fjärde och sista variabeln, rektor förväntar sig att alla lärare deltar i skolarbetets gemensamma frågor, har även den en moderat effektstorlek ($d=0,31$).

5.1.3 Sammanfattning

I den första forskningsfrågan visade summavariabeln av alla underkategorier att det finns en signifikant skillnad mellan hur lärarkåren bedömer manliga och kvinnliga rektorer, med moderat effekt. Sammanlagt har 40 variabler undersökts närmare, och av dessa variabler har 33 stycken haft en signifikant skillnad till 99,9 procent mellan lärarkårens bedömning av manliga och kvinnliga rektorer. Av dessa 33 variabler har 31 variabler haft moderat effekt, och de resterande två variablerna lite effekt. Tre variabler har haft en signifikant skillnad till

99 procent och med en liten effekt. En variabel uppnådde endast en signifikant skillnad på 95 procent och med liten effekt.

Tre variabler visade ingen signifikant skillnad mellan hur lärarkåren bedömde manliga och kvinnliga rektorer. Dessa variabler var: lärarkåren har höga förväntningar på elevernas prestationer, lärarkåren har höga förväntningar på kollegornas prestationer samt på vår skola vågar lärarna föra fram kritiska åsikter till ledningen. I dessa fall hade alltså inte rektorernas kön någon påverkan på lärarkårens bedömning.

Sammanfattningsvis kan man ändå säga att det finns en signifikant skillnad mellan hur lärarkåren bedömer manliga och kvinnliga rektorer eftersom både summavariabel och majoriteten av alla variabler visade på denna skillnad. I alla variabler har kvinnliga rektorer högre medeltal jämfört med manliga rektorer. Finlandssvenska lärare föredrar med andra ord att arbeta för kvinnliga rektorer.

5.2 Manliga och kvinnliga lärares erfarenheter av manliga och kvinnliga rektorer

I den andra forskningsfrågan har manliga (n=176) och kvinnliga (n=684) lärares svar separerats på basen av om de arbetar för en manliga (n=469) eller en kvinnlig (n=391) rektor. I samplet finns det 309 kvinnliga lärare som arbetar för en kvinnlig rektor, och 375 kvinnliga lärare som arbetar för en manlig rektor. För männen är det 82 manliga lärare som arbetar för en kvinnlig rektor, och 94 manliga lärare som arbetar för en manlig rektor. Något som är värt att notera är att den kvinnliga lärarkåren är betydligt större än den manliga lärarkåren, men antalet kvinnliga rektorer är lägre än antalet manliga rektorer även om skillnaden inte är lika stor som mellan lärarna.

Tabell 15. Samplets fördelning av manliga och kvinnliga lärare och manliga och kvinnliga rektorer

		Rektors kön		Totalt
		Kvinna	Man	
Lärares kön	Kvinna	309	375	684
	Man	82	94	176
Totalt		391	469	860

Denna figur har återgetts flera gånger i denna avhandling för att tydliggöra fördelningen av respondenterna inför varje forskningsfråga.

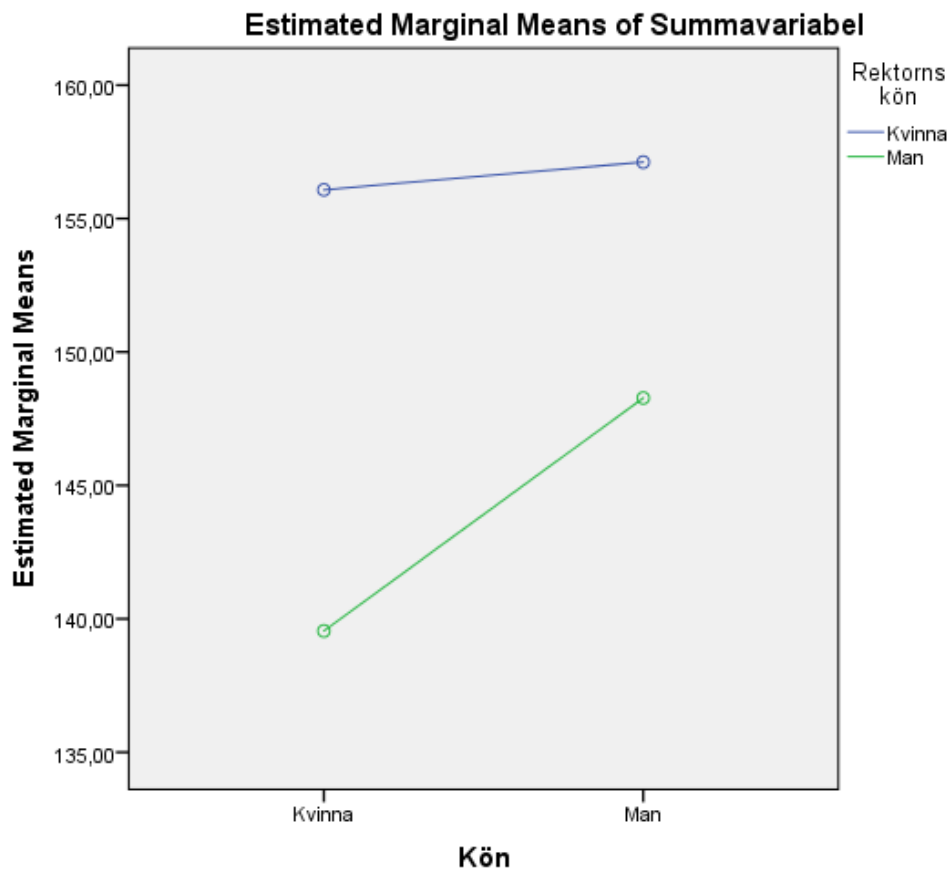
För att enkelt få en överblick av resultatet har en summavariabel skapats för att visa manliga och kvinnliga lärares erfarenheter av manliga och kvinnliga rektorer. Utgående från summavariabeln visar tabellen under att kvinnliga lärare betygsätter kvinnliga rektorer högre än manliga rektorer, där kvinnliga rektorer har ett medeltal på 156 medan manliga rektorer medeltal ligger på 140. Även manliga lärare betygsätter kvinnliga rektorer högre än manliga rektorer, där kvinnliga rektorer har ett medeltal på 157 och manliga rektorer har ett medeltal på 148. Det finns en signifikant skillnad mellan hur manliga och kvinnliga lärare bedömer manliga och kvinnliga rektorer överlag $F(1,784)=5,07$, $p=0,03$, $\eta_p^2=0,01$, med 95 procent sannolikhet och med liten effekt.

Tabell 16. Medeltal för summavariabel

Lärares kön	Rektors kön	Medeltal	Standardavvikelse	N
Kvinna	Kvinna	156,08	22,12	286
	Man	139,55	27,40	338
Man	Kvinna	157,12	20,53	77
	Man	148,28	24,72	87

$F(1,784)=5,07$, $p=0,03^*$, $\eta_p^2=0,01$

Grafen synliggör hur manliga och kvinnliga lärare (x-axeln) betygsätter manliga och kvinnliga rektorer (y-axeln). Något märkbart som denna graf synliggör är att manliga lärare tenderar att betygsätta rektorerna högre än vad de kvinnliga lärarna gör.



Figur 10. Graf över manliga och kvinnliga lärares bedömning av manliga och kvinnliga rektorer

Summavariabeln visade på att en signifikant skillnad finns i hur manliga och kvinnliga lärare bedömer manliga och kvinnliga rektorer. För att närmare undersöka var dessa skillnader existerar kommer tvåvägs-ANOVA att utföras på alla de tio underkategorierna. I denna forskningsfråga kommer inte varje enskild variabel att undersökas i de tio underkategorierna, utan summavariabler har skapats av dem för att mäta exempelvis *förtroende* och *förväntningar*.

Testresultaten i denna forskningsfråga anger färdigt effektstorleken (partial eta squared) vid granskning av tvåvägs-ANOVA. Effekten kan vara liten $0,1 < x < 0,6$, moderat $0,6 < x < 0,14$ och stor $0,14 > x$.

5.2.1 Rektorernas ledarskap

I den första kategorin kommer rektorernas ledarskap att undersökas baserat på manliga och kvinnliga lärares erfarenheter. Alla summavariabler har skapat övergripande teman som undersöks i tur och ordning.

Tabell 17. Rektorernas ledarskap, summavariabel av förtroende

Lärares Kön	Rektors kön	Medeltal	Standardavvikelse	N
Kvinna	Kvinna	17,05	2,78	307
	Man	15,24	3,55	369
Man	Kvinna	16,86	2,58	79
	Man	15,92	3,67	93

$F(1,844)=0,81$, $p=0,37$, $\eta_p^2=0,00$

Den första summavariabeln sammanfattar lärarnas *förtroende* för rektorerna. Medelvärdena för manliga och kvinnliga rektorer visar att kvinnliga rektorer får högre medelvärde av både manliga och kvinnliga lärare, jämfört med vad manliga rektorer får. Kvinnliga lärare ger högre betyg till kvinnliga rektorer än vad de manliga lärarna ger, men lägre till manliga rektorer jämfört med vad de manliga lärarna ger. Tvåvägs-ANOVA visar däremot att det inte finns någon signifikant skillnad i hur manlig och kvinnliga lärare betygsätter manliga och kvinnliga rektorer $F(1,844)=0,81$, $p=0,37$, $\eta_p^2=0,00$. Det finns däremot en signifikant skillnad ($p=0,00$) mellan manliga och kvinnliga rektorsers medeltal, men lärarnas kön verkar inte påverka denna skillnad.

Tabell 18. Rektorernas ledarskap, summavariabel av initiativ-ställningstagande

Lärares kön	Rektors kön	Medeltal	Standardavvikelse	N
Kvinna	Kvinna	12,86	2,10	308
	Man	11,20	2,81	369
Man	Kvinna	13,05	1,74	81
	Man	11,59	2,69	94

$F(1,848)=1,86$, $p=0,17$, $\eta_p^2=0,00$

Den andra summavariabeln sammanfattar lärares uppfattningar om rektorers *initiativ-ställningstagande*. Kvinnliga rektorer får högre poäng av både manliga och kvinnliga lärare men det är de manliga lärarna som ger högre betyg till de kvinnliga rektorerna. En signifikant skillnad mellan hur manliga och kvinnliga lärare betygsätter manliga och kvinnliga rektorer påvisades inte i detta fall $F(1,848)=1,86$, $p=0,17$, $\eta_p^2=0,00$. En signifikant skillnad finns däremot mellan manliga och kvinnliga rektorers medeltal ($p=0,00$).

Tabell 19. Rektorernas ledarskap, summavariabel av förväntningar

Lärares kön	Rektors kön	Medeltal	Standardavvikelse	N
Kvinna	Kvinna	15,37	2,27	304
	Man	14,51	2,56	368
Man	Kvinna	15,51	2,46	79
	Man	14,84	2,37	93

$F(1,840)=1,26$, $p=0,26$, $\eta_p^2=0,00$

Den tredje summavariabeln sammanfattar *förväntningar* som manliga och kvinnliga lärare har på manliga och kvinnliga rektorer. Kvinnliga rektorer fortsätter att få högre poäng av manliga och kvinnliga rektorer och det är även de manliga lärarna som poängsätter rektorerna högre. En signifikant skillnad mellan manliga och kvinnliga lärares bedömning påvisas däremot inte $F(1,840)=1,26$, $p=0,26$, $\eta_p^2=0,00$. Mellan rektorernas medeltal finns däremot en signifikant skillnad ($p=0,00$).

Tabell 20. Rektorernas ledarskap, summavariabel av närvaro

Lärares kön	Rektors kön	Medeltal	Standardavvikelse	N
Kvinna	Kvinna	16,28	3,02	307
	Man	14,41	3,92	371
Man	Kvinna	16,17	2,81	81
	Man	15,35	3,71	93

$F(1,848)=1,96$, $p=0,16$, $\eta_p^2=0,00$

Den fjärde summavariabeln som mäter *närvaro*, visar även på högre medeltal för de kvinnliga rektorerna. De kvinnliga lärarna betygsätter däremot kvinnliga rektorer högre än vad de

manliga lärarna betygsätter kvinnliga rektorer. Någon signifikant skillnad mellan manliga och kvinnliga lärares bedömning av manliga och kvinnliga rektorer finns inte heller i detta fall $F(1,848)=1,96$, $p=0,16$, $\eta_p^2=0,00$. En signifikant skillnad finns däremot mellan manliga och kvinnliga rektorers medeltal ($p=0,00$).

Tabell 21. Rektorernas ledarskap, summavariabel av etisk medvetenhet

Lärares kön	Rektors kön	Medeltal	Standardavvikelse	N
Kvinna	Kvinna	17,22	2,69	305
	Man	15,44	3,62	367
Man	Kvinna	17,31	2,28	81
	Man	16,43	2,97	90

$F(1,839)=4,04$, $p=0,04^*$, $\eta_p^2=0,01$

Den femte summavariabeln, som mäter *etisk medvetenhet*, fortsätter att visa på samma resultat som tidigare summavariabler. Kvinnliga rektorer poängsätts högre och manliga lärare ger högre poäng än kvinnliga lärare. I jämförelse med de tidigare testen finns det en signifikant skillnad i hur manliga och kvinnliga lärare bedömt manliga och kvinnliga rektorer $F(1,839)=4,04$, $p=0,04$, $\eta_p^2=0,01$, med liten effektstorlek. Med 95 procent sannolikhet kan man alltså säga att lärarens kön påverkar bedömning av manliga och kvinnliga rektorer, vad gäller etisk medvetenhet. Det finns även en signifikant skillnad ($p=0,00$) mellan rektorernas medeltal.

Tabell 22. Rektorernas ledarskap, summavariabel av undervisningen

Lärare kön	Rektors kön	Medeltal	Standardavvikelse	N
Kvinna	Kvinna	12,29	3,69	307
	Man	9,91	3,71	368
Man	Kvinna	12,43	3,31	81
	Man	11,58	3,66	93

$F(1,845)=8,42$, $p=0,004^{**}$, $\eta_p^2=0,01$

Den sjätte summavariabeln har fokus på *undervisningen*. Det är fortsättningsvis kvinnliga rektorer som poängsätts högre, och de manliga lärarna som delar ut högre poäng. Även i

denna underkategori finns det en signifikant skillnad i hur manliga och kvinnliga lärare bedömer manliga och kvinnliga rektorer $F(1,845)=8,42$, $p=0,004$, $\eta_p^2=0,01$. Med 99 procent sannolikhet kan man påvisa denna skillnad i bedömningen, men endast med en liten effekt. En signifikant skillnad ($p=0,00$) finns även mellan rektorernas poäng.

Tabell 23. Rektorernas ledarskap, summavariabel av personalens välmående

Lärares kön	Rektors kön	Medeltal	Standardavvikelse	N
Kvinna	Kvinna	19,02	3,86	307
	Man	15,93	4,18	369
Man	Kvinna	18,89	3,41	81
	Man	17,90	3,68	94

$F(1,847)=7,55$, $p=0,01^{**}$, $\eta_p^2=0,01$

Den sjunde och sista summavariabeln under rektorernas ledarskap sammanfattar *personalens välmående*. Det är fortsättningsvis kvinnliga rektorer som får högre poäng, och de kvinnliga lärarna betygsätter kvinnliga rektorer högre än vad de manliga lärarna betygsätter kvinnliga rektorer. I denna underkategori finns även en signifikant skillnad i hur manliga och kvinnliga lärare bedömer manliga och kvinnliga rektorer $F(1,847)=7,55$, $p=0,01$, $\eta_p^2=0,01$, men endast med liten effekt. En signifikant skillnad ($p=0,00$) finns även mellan manliga och kvinnliga rektorers poäng.

5.2.2 Skolornas samarbetskultur

I den andra kategorin kommer skolornas samarbetskultur att undersökas baserat på manliga och kvinnliga lärares erfarenheter. Alla summavariabler har skapat övergripande teman som undersöks i tur och ordning.

Tabell 24. Skolornas samarbetskultur, summavariabel av samarbetskultur

Lärares kön	Rektors kön	Medeltal	Standardavvikelse	N
Kvinna	Kvinna	14,52	2,81	305
	Man	13,62	2,89	371
Man	Kvinna	14,49	2,80	81
	Man	14,55	2,14	94

$F(1,847)=3,69$, $p=0,06$, $\eta_p^2=0,00$

Den åttonde och första summavariabeln under skolornas samarbetskultur behandlar ämnet *samarbetskultur*. Värt att notera i detta fall är att högst medeltal har de manliga rektorerna fått av manliga lärare. I detta fall gäller alltså inte att de kvinnliga rektorerna har högst medeltal av både manliga och kvinnliga lärare. De kvinnliga lärarna har fortsättningsvis gett högre poäng till de kvinnliga rektorerna i stället för de manliga rektorerna. Medeltalen i detta fall ligger väldigt nära varandra och en signifikant skillnad mellan hur manliga och kvinnliga lärare bedömer manliga och kvinnliga rektorer påvisas inte $F(1,847)=3,69$, $p=0,06$, $\eta_p^2=0,00$. Något annat som är värt att notera i detta fall är att det inte heller finns någon signifikant skillnad ($p=0,08$) mellan rektorernas medeltal.

Tabell 25. Skolornas samarbetskultur, summavariabel av organisatoriskt kunnande

Lärare kön	Rektors kön	Medeltal	Standardavvikelse	N
Kvinna	Kvinna	15,15	2,54	302
	Man	13,90	3,25	362
Man	Kvinna	15,11	2,66	81
	Man	14,49	3,20	92

$F(1,833)=1,22$, $p=0,27$, $\eta_p^2=0,00$

Den nionde summavariabeln har fokus på *organisatoriskt kunnande*. Kvinnliga rektorer fortsätter att hålla de högsta medeltalen, både från manliga och kvinnliga lärare. Kvinnliga lärare bedömer kvinnliga rektorer högst, även om de manliga lärarnas bedömning av kvinnliga rektorer inte är mycket lägre. Vad gäller de manliga rektorerna så får de högre poäng av de manliga lärarna än av de kvinnliga lärarna. Någon signifikant skillnad mellan hur manliga och kvinnliga lärare poängsätter manliga och kvinnliga rektorer finns det inte

$F(1,833)=1,22$, $p=0,27$, $\eta_p^2=0,00$. Lärares kön påverkar alltså inte resultatet, men det finns ändå en signifikant skillnad ($p=0,00$) mellan rektorernas poäng.

Tabell 26. Skolornas samarbetskultur, summavariabel av delat ledarskap

Lärares kön	Rektors kön	Medeltal	Standardavvikelse	N
Kvinna	Kvinna	16,73	2,63	304
	Man	15,16	3,36	371
Man	Kvinna	17,11	2,44	80
	Man	16,30	2,72	93

$F(1,844)=9,02$, $p=0,03^*$, $\eta_p^2=0,01$

Den tionde och sista summavariabeln behandlar ämnet *delat ledarskap*. Manliga lärare betygsätter kvinnliga och manliga rektorer högre än vad de kvinnliga lärarna gör, och det är även de kvinnliga rektorerna som har de högsta medeltalen. Det finns en signifikant skillnad mellan hur manliga och kvinnliga lärare bedömer manliga och kvinnliga rektorer $F(1,844)=9,02$, $p=0,03$, $\eta_p^2=0,01$, med liten effektstorlek. Det finns även en signifikant skillnad ($p=0,00$) mellan manliga och kvinnliga rektorers poäng.

5.2.3 Sammanfattning

I den andra forskningsfrågan framgår det utifrån summavariabeln av alla underkategorier att det finns en signifikant skillnad mellan hur manliga och kvinnliga lärare bedömer manliga och kvinnliga rektorer, men endast med liten effekt. I underkategorierna *etisk medvetenhet*, *undervisningen*, *personalens välmående* och *delat ledarskap* finns det en signifikant skillnad i bedömningen. I underkategorierna *förtroende*, *initiativ-ställningstagande*, *närvaro*, *samarbetskulturen* och *organisatoriskt kunnande* finns det inte någon signifikant skillnad i bedömningen. I underkategorin *samarbetskulturen* finns det inte någon signifikant skillnad i manliga och kvinnliga rektorers medeltal, något som påvisas i alla andra underkategorier. Även om det finns några underrubriker där det finns en signifikant skillnad i hur manliga och kvinnliga lärare bedömer manliga och kvinnliga rektorer så är effektstorleken alltid liten. Detta betyder att även om resultatet är signifikant så är skillnaderna mellan manliga och kvinnliga lärares bedömning av manliga och kvinnliga rektorer inte stor.

Resultatet från den andra forskningsfrågan visar även att de manliga lärarna oftare ger högre betyg till både manliga och kvinnliga rektorer. I underkategorierna *förtroende*, *närvaro*, *personalens välmående*, *samarbetskulturen* och *organisatoriskt kunnande* är det de kvinnliga lärarna som betygsätter kvinnliga rektorer högst. I de övriga underkategorierna (*initiativställningstagande*, *förväntningar*, *etisk medvetenhet*, *undervisningen* och *delat ledarskap*) betygsätter manliga rektorer kvinnliga rektorer högre. I underkategorin *samarbetskulturen* får de manliga rektorerna högst betyg, och detta betyg ges av manliga lärare. Detta är den enda underkategori där de manliga rektorerna får högst betyg.

6 Diskussion

I det här kapitlet kommer först resultatet från undervisningen att diskuteras. Sedan följer en diskussion om metoden som använts i undersökningen. Slutligen kommer hela texten sammanfattas och förslag till fortsatt forskning presenteras.

6.1 Resultatdiskussion

I den första forskningsfrågan undersöks ifall det finns skillnader i hur lärarkåren som helhet bedömer manliga och kvinnliga rektorer, med avseende på rektors ledarskap och samarbetskultur. Enligt analysen av datamaterialet finns det en signifikant skillnad i hur lärarkåren bedömer manliga och kvinnliga rektorer i 37 av 40 variabler. När summavariabeln av alla variabler testades påvisades även en signifikant skillnad med moderat effekt. Något noterbart är att även om det inte påvisas en signifikant skillnad i alla variabler, så har ändå de kvinnliga rektorerna högre medeltal än de manliga rektorerna i alla variabler. Slutsatsen i forskningsfråga ett är med andra ord att lärarkåren som helhet föredrar att arbeta för kvinnliga rektorer och värderar deras arbete högre jämfört med de manliga rektorerna.

I Montgomery och Growes (1999, s. 5) undersökning framkom det att elever och lärare presterade bättre under kvinnligt ledarskap och att lärare och bildningschefer föredrog kvinnliga rektorers beslutsfattande och problemlösning. Resultatet från Montgomery och Growes undersökning överensstämmer med resultatet från min undersökning. Lärare trivs bättre under ledning av kvinnliga rektorer och detta påverkar troligtvis även elevers prestationer mot det positiva. I Montgomery och Growes (1999, s. 5) resultat framkom det även att kvinnliga rektorer fokuserar mer än manliga rektorer på att hjälpa elever. Detta har även undersökts i denna avhandling och resultat är att kvinnliga rektorer oftare ses ta tag i elevernas problem och diskuterar med lärarna hur eleverna i deras klass klara sig. Hudson och Rea (1996, s. 2) lyfter fram att kvinnor saknar stöd från samhället och lärarna och att detta är en orsak till att det inte finns fler kvinnliga rektorer. Detta resultat motvisas i min undersökning eftersom lärarna de facto föredrar kvinnliga rektorer vilket tyder på att de har både stöd från samhället och från lärarna i Svenskfinland.

Lee, Smith och Cioci (1993, s. 156) räknade upp skillnader i hur manliga och kvinnliga rektorer arbetade noterade att kvinnliga rektorer oftare sågs i korridorerna och i klassrummen.

De kvinnliga rektorerna var intresserade av att veta hur det gick för eleverna, lärarna och föräldrarna och diskuterade i större utsträckningen än de manliga rektorerna med lärarna. Kvinnliga rektorer tenderade även att arbeta fler timmar än de manliga och rektorerna och var villiga att testa nya idéer. I den här undersökningen framkommer det att det fortsättningsvis är kvinnliga rektorerna som oftare ses i korridorerna och som är intresserade av lärarnas undervisning. Kvinnliga rektorer förväntar sig mera av lärarna och eleverna än vad manliga rektorer gör, och är intresserade att diskutera utmaningar med lärarna. Kvinnliga rektorer lyssnar även på de idéer som lärarna framför och arbetar för helhetens bästa.

I Lee, Smith och Ciocis (1993, s. 157) undersökning framkom det att kvinnliga rektorer var åtminstone lika effektiva som sina manliga motsvarigheter, ibland var de även effektivare. Effektivitet i sig är inte något som undersökts i denna avhandling, men eftersom kvinnliga rektorer påvisades vara så pass mer omtyckta av sina medarbetare jämfört med de manliga rektorerna, kan ett antagande vara att de troligen är åtminstone lika effektiva som manliga rektorer.

Tidigare forskning om manligt och kvinnligt ledarskap visar hur man tidigare ansåg att mäns beteende var bättre lämpat för ledarpositioner, men hur man i dagens samhälle framhäver att det ska vara jämställt mellan män och kvinnor. (Yukl, 2006, s. 427.) Majoriteten av rektorerna i min undersökning är fortsättningsvis män, trots att förhållandet i antal mellan män och kvinnor som studerar vid universitet är relativt jämn (Kaufmann, Kaufmann & Larsson, 2010, s. 478) vilket är ett av behörighetskraven för att bli rektor (Uljen, Møller, Ärlestig & Frederiksen, 2013, s. 143)

I den andra forskningsfrågan undersöks ifall det finns skillnader i hur manliga och kvinnliga lärare bedömer manliga och kvinnliga rektorer, med avseende på rektors ledarskap och samarbetskultur. Summavariabeln av alla underkategorier visade på en signifikant skillnad i hur manliga och kvinnliga lärare bedömer manliga och kvinnliga rektorer med liten effekt. En signifikant skillnad påvisades dock endast i hälften av alla underkategorier, och endast med liten effekt. Resultatet från den andra forskningsfrågan visar även att de manliga lärarna betygsätter både manliga och kvinnliga rektorer högre än vad de kvinnliga lärarna gör. Kvinnliga rektorer får högst medeltal i alla underkategorier, förutom i *samarbetskulturen* där de manliga rektorerna har högst medeltal.

Lee, Smith och Cioci (1993, s. 171–172) forskning visar att manliga lärare kan ha svårt att se potentialen i ledarskapet hos kvinnliga rektorer, eftersom de manliga lärarna ansågs vara ovana med att kvinnor erhöill ledarskapspositioner. Männerna ansåg i deras undersökning att det är män som ska ha ledande positioner. Resultatet i min undersökning visar däremot att manliga lärare uppskattar kvinnliga rektorer mer än vad de kvinnliga lärarna gör. De manliga lärarna föredrar även kvinnliga rektorer över manliga rektorer. Lee, Smith och Ciocis (1993, s. 157, 163) undersökning visade även på att manliga lärare reagerade negativt av att arbeta för kvinnliga rektorer och de ansåg att kvinnliga rektorer var ineffektiva. Manliga lärare ansåg även i deras undersökning att kvinnliga rektorer inte uppskattade deras arbete och att personalen inte hade möjlighet att påverka beslut som kvinnliga rektorer gör. I underkategorierna *personalens välmående* och *närvaro* har liknande antaganden undersökts, och även om resultatet visar att de kvinnliga lärarna har värderat kvinnliga rektorer högre i dessa kategorier är medeltalsskillnaden inte stor och manliga lärare har värderat kvinnliga rektorer märkbart högre än manliga rektorer. Detta betyder att resultatet i min undersökning inte tyder på att manliga lärare skulle anse detta om kvinnliga rektorer, utan de föredrar att arbeta för kvinnliga rektorer.

Resultatet i Eberechukwu och Nsan (2013, s. 168–169) undersökning visade att det inte finns någon skillnad mellan hur manliga och kvinnliga lärare uppfattar rektorns ledarskapsroll. Min undersökning visar däremot att det finns en skillnad mellan hur manliga och kvinnliga lärare bedömer manliga och kvinnliga rektorer, även om effekten endast är liten.

Svedberg (2012, s. 269–270) menar att många målar upp överkliga bilder av en ledare i sitt huvud som deras ledare sedan inte kan nå upp till. Resultatet i min undersökning visar att lärarna ändå värderar de manliga och kvinnliga rektorernas ledarskap och samarbetskultur relativt högt eftersom rektorerna sällan får ett medeltal under tre. Burke och Collins (2001, s. 246) räknar upp några viktiga egenskaper en ledare enligt dem behöver. Dessa egenskaper är exempelvis att kunna utveckla och handleda medarbetare, kommunicera tydligt, fatta bra beslut, lösa konflikter, delegera uppgifter och analysera problem. Resultatet i min undersökning visar att kvinnliga rektorer besitter dessa egenskaper i högre grad än manliga rektorer.

På 1900-talet ansågs det att det var männen som skulle vara ledare eftersom de var mer kvalificerade och effektiva jämfört med kvinnor. I dagens samhälle visar undersökningar

däremot att det inte finns någon skillnad mellan män och kvinnors beteende och färdigheter. (Yukl, 2006, s. 427–429.) Otoliga undersökningar har genomförts för att se om det finns en skillnad mellan manliga och kvinnliga ledare. Resultaten är däremot tvetydiga och några övergripande skillnader har man inte kunnat enas om. Resultat som att anställda föredrar manliga chefer över kvinnliga chefer (Eagly, 2007, s. 1) överensstämmer inte med resultatet i min studie eftersom manliga lärare de facto föredrar kvinnliga rektorer. Bass (2008, s. 915) lyfter även fram att om anställda och chef är av olika kön kan missförstånd uppstå i kommunikationen, vilket i sig inte undersöks i min undersökning, men ifall detta vore fallet skulle troligen inte manliga lärare uppskatta kvinnliga rektorer lika högt eftersom kommunikationssvårigheter skulle påverka erfarenheterna. Svårigheter i att jämföra manliga och kvinnliga ledare grundar sig i att skillnader inte enbart existerar mellan könen, utan även inom könen (Bass, 2008, s. 924).

Att bedöma en rektors ledarskap och samarbetskultur kan vara svårt eftersom rektorns ledarskap innefattar så mycket. Rektorerna är ansvariga över i princip allt som händer på arbetsplatsen, samtidigt som de måste ta omgivningen (t.ex. styrdokument, resurstilldelningar, vårdnadshavare och bildningschefer) i beaktande. (Augustinsson & Brynolf, 2009, s. 21; Kornhall, 2017, s. 15; Svedberg, 2000, s. 46.) Förväntningarna på en rektor kan därför vara överväldigande och svåra att nå upp till. Resultatet i min undersökning visar dock att finlandssvenska lärare är relativt nöjda med sina rektorer, speciellt med sina kvinnliga rektorer.

Värt att notera i min undersökning är att materialet som använts för teorikapitlet och tidigare empiriska forskning till största del är insamlat utanför Finland. På grund av detta kan man fundera ifall det går att göra jämförelser mellan teorin och resultatet i min avhandling. Förutom att materialet inte är insamlat i den finländska kontexten kan även vissa källor anses vara gamla. Orsaken till att jag ändå valt att använda dessa källor är för att se om en förändring har skett över tid. Det tidigare insamlade materialet både överensstämde och skiljde sig jämfört med resultatet i denna undersökning.

I underkategorin *förväntningar* finns det två variabler som jag anser att egentligen inte mäter rektors ledarskap eller samarbetskultur (lärarkåren har höga förväntningar på elevernas prestationer och lärarkåren har höga förväntningar på kollegornas prestationer). Dessa variabler är inte direkt riktade på rektorerna, men jag valde att ta med dem i alla fall eftersom

jag ansåg att de kan ha en koppling till rektorernas ledarskap. Om exempelvis en rektor har höga förväntningar på lärarna och eleverna kan man tänka sig att även lärarna har höga förväntningar på eleverna. Resultatet visar däremot att dessa två variabler är två av de tre variablerna som inte har en signifikant skillnad mellan hur lärarkåren bedömer manliga och kvinnliga rektorer.

6.2 Metoddiskussion

Vid val av metod är det viktigt att man funderar kring sin undersöknings syfte och frågeställningar, och utifrån detta bestämmer man sedan metod (Trost, 2010, s. 25, 31). Denna undersökning baserar sig på SKUTT-enkäten och har därav en kvantitativ utformning eftersom resultatet presenteras i form av siffror och statistik. Målet med undersökningen var även att kunna generalisera resultatet till större sammanhang och därför lämpar sig en kvantitativ metod (Eliasson, 2013, s. 21–27). Sammanlagt har 1339 respondenter svarat på enkäten, varav 860 kvarstår efter avgränsningarna som är att respondenterna ska vara lärare i grundskolan.

SKUTT-materialet består sammanlagt av 187 frågor uppdelade på 7 omfattande teman, men alla befattningshavare har inte svarat på alla frågor (SKUTT, u.å.). I denna undersökning har fokuset varit på 40 frågor som omfattar två teman: rektorernas ledarskap och skolornas samarbetskultur. Stukát (2011, s. 47) framhäver vikten av att utgå från forskningsfrågorna och syftet när man utformar frågeformuläret. Detta är något som även Olsson och Sörensen (2011, s. 148) lyfter fram som essentiellt för att nå resultatet. Problematiken i denna undersökning är att materialet redan var insamlat och därav hade jag inte möjlighet att påverka frågeformuläret. På grund av detta blev jag i stället tvungen att utarbeta mina frågeställningar och syfte utifrån det material som jag hade till mitt förfogande. Jag arbetade alltså baklänges och anpassade min forskning och teori kring ett färdigt material.

Om man vänder sig till en större grupp människor ska man med fördel välja en mer strukturerad enkät som är mer numerisk och har flera fasta svarsalternativ (Stukát, 2011, s. 48–49). SKUTT-enkäten var strukturerad med fasta svarsalternativ på en skala från ett till fem. Ett står för ”håller inte med” och fem för ”håller helt med”. Ett problem som uppstår om man använder sig av en ojämnt numrerad skala är att det mittersta alternativet är neutralt, vilket man bör tänka på om man vill att respondenten ska ta ställning till något (Stukát, 2011,

s. 51). Ett annat problem med strukturerade frågeformulär är att respondenten kan bli frustrerad om hen inte hittar ett svarsalternativ som hen anser passa bäst, vilket kan leda till missvisande svar (Denscombe, 2016, s. 253; Eliasson, 2013, s. 37).

I den här undersökningen har respondenter som inte angett sitt kön (n=21) plockats bort eftersom detta var ett undersökningskrav. Trots detta bortfall kvarstår ändå 860 respondenter. Bland variablerna var det största bortfallet 20, vilket var på variabeln *rektor tar ofta kalkylerade risker för att utveckla skolans verksamhet*. Detta bortfall är ändå <5 % vilket inte utgör något problem för resultatet. (Korhonen, 2019.)

Avgränsningarna i denna undersökning var lärare i lågstadiet så att det var möjligt att minska materialet lite samtidigt som samplet fortsättningsvis var stort (n=860). Bland respondenterna var fördelningen mellan manliga (n=176) och kvinnliga (n=684) lärare stort, men detta ansågs inte som ett problem eftersom den verkliga fördelningen mellan antalet manliga och kvinnliga lärare ser ut på liknande sätt. Fördelningen mellan lärarna och vilket kön rektorn de arbetar för har är däremot jämn vilket anses vara positivt för resultatet, eftersom en ojämn fördelning kan ge missvisande svar. Av de kvinnliga lärarna är det 309 som arbetar för en kvinnlig rektor och 375 som arbetar för en manlig rektor. Av de manliga lärarna är det 82 som arbetar för en kvinnlig rektor och 94 som arbetar för en manlig rektor.

För att stärka generaliserbarheten i min undersökning kommer fördelningen mellan manliga och kvinnliga lärare, och manliga och kvinnliga rektorer, i mitt sampel att jämföras med hur den verkliga fördelningen ser ut i Finland. I mitt sampel är mängden kvinnliga rektorer 45,5 procent och manliga rektorer 54,5 procent, medan mängden kvinnliga rektorer i Finland är 40,6 procent och manliga rektorer 59,4 procent. Detta betyder att fördelningen mellan manliga och kvinnliga rektorer är lite jämnare i min undersökning jämfört med hur det ser ut i Finland, men denna skillnad är dock inte avsevärt stor. Gällande lärarna är mängden kvinnliga lärare i mitt sampel 79,5 procent och manliga lärare 20,5 procent, medan mängden kvinnliga lärare i Finland är 79,4 procent och manliga lärare 20,6 procent. Detta betyder att mitt sampel av lärarkåren motsvarar verkligheten, vilket är positivt för mitt resultat eftersom det är lärarnas erfarenheter som jag utgått från. I det insamlade materialet för denna undersökning är fördelningen mellan manliga och kvinnliga rektorer ungefär 60–40 procent vilket tyder på att diskriminering mot kvinnor fortfarande existerar, men den är inte lika stor som förut (Lee, Smith & Cioci, 1993, s. 153–154, 162).

När undersökningsresultaten granskas i SPSS kan man även utläsa en tabell som heter *Levene's test for equality of variances*. I denna tabell kan man utläsa hur stor spridningen är mellan respondenternas svar inom undersökningsgrupperna. Om testet är signifikant betyder detta att spridningen mellan respondenternas svar i praktiken är för stor för att man ska kunna utläsa ett resultat. (Wahlgren, 2008, s. 110.) I mindre undersökningar som denna behöver man inte fastna vid resultaten från detta spridningstest, men det är värt att notera att en spridning existerar. I den första forskningsfrågan är det 30 variabler som påvisar en för stor spridning mellan respondenternas svar, medan tio variabler inte har en för stor spridning. I den andra forskningsfrågan är det sju underkategorier som har för stor spridning mellan respondenterna svar, medan tre underkategorier inte har en för stor spridning.

Densecombe (2016, s. 344) poängterar att kvantitativa forskningar ofta förknippas med att forskaren är opartisk eftersom numeriska data existerar oberoende av forskaren, och olika forskare skulle komma fram till samma resultat med samma data och test. Trost och Hultåket (2016, s. 61–62) betonar att för att reliabiliteten ska vara hög i en undersökning behöver formuläret vara enkelt att fylla i, forskaren ska vara objektiv och visa på att andra forskare skulle nått fram till samma resultat och att samma resultat skulle nås oberoende om man skulle genomföra undersökningen i dag eller i morgon. I denna undersökning har inte enbart en signifikant skillnad i resultatet varit tillräckligt för att bevisa att resultatet är trovärdigt, utan även en effektstorlek har räknats ut så att jag kan ange med hur stor effekt som resultatet är signifikant. Ingen variabel eller underkategori hade en signifikant skillnad med stor effekt, men däremot hade många variabler i forskningsfråga 1 en moderat effekt. I den andra forskningsfrågan påvisades endast små effekter för signifikansen.

6.3 Sammanfattande diskussion

Avhandlingens syfte är att undersöka om det finns skillnader och likheter i lärares erfarenheter av manliga och kvinnliga rektorers ledarskap och samarbetskultur samt vad dessa erfarenheter är.

För att uppfylla avhandlingens syfte har två forskningsfrågor utarbetats. Den första forskningsfrågan utgår från lärarkåren som helhet i bedömningen av manliga och kvinnliga rektorer. Resultatet från undersökningen visar att det finns en signifikant skillnad mellan hur lärarkåren bedömer manliga och kvinnliga rektorer överlag med moderat effekt. I de mer specifika fallen påvisas även en signifikant skillnad i 37 av 40 variabler och de kvinnliga

rektorerna har genomgående högre medeltal än de manliga rektorerna vilket tyder på att finlandssvenska lärare föredrar att arbeta för kvinnliga rektorer.

Den andra forskningsfrågan fokuserar inte längre på lärarkåren som helhet utan undersöker i stället om det finns skillnader i hur manliga och kvinnliga lärare bedömer manliga och kvinnliga rektorer. Resultatet från undersökningen visar att det överlag finns en signifikant skillnad i hur manliga och kvinnliga lärare bedömer manliga och kvinnliga rektorer, men endast med liten effekt. Både manliga och kvinnliga lärare värderar kvinnliga rektorer högre än manliga rektorer i alla underkategorier, förutom i samarbetskulturen där manliga lärare värderar manliga rektorer högst.

Sammanfattningsvis kan konstateras att finlandssvenska lärare föredrar att arbeta för kvinnliga rektorer. Resultaten visar även att de kvinnliga lärarna betygsätter de manliga rektorerna betydligt lägre än vad de manliga lärarna gör. Orsaken till detta undersöks inte i denna undersökning, men en frågeställning de manliga rektorerna borde fundera på är just varför deras arbete inte uppskattas av de kvinnliga lärarna. Avhandlingens syfte har uppnåtts genom att det genomgående presenterats både likheter och skillnader i lärares erfarenheter av manliga och kvinnliga rektorer i resultatkapitlet. Denna avhandling har sin samhällsrelevans i att rektorer med hjälp av denna undersökning kan fundera på varför resultatet ser ut som det gör, som att kvinnliga lärare värderar de manliga rektorerna lägst och vad rektorerna kan göra för att förbättra detta. I SKUTT-projektet har resultat lokaliserats till mindre områden där man exempelvis gått genom hur resultatet ser ut i Korsholm. Denna avhandling har fokus på hela Svenskfinland, men rektorer i resten av landet kan ändå använda sig av resultatet för att reflektera kring sitt eget arbete. För samhället i helhet är det även relevant att veta hur resultatet ser ut eftersom det kan generaliseras till andra arbetsplatser, och resultatet motstrider tidigare uppfattningar om manligt och kvinnligt ledarskap.

6.4 Förslag till fortsatt forskning

Det finns många olika undersökningar som skulle vara intressanta att genomföra med denna undersökning som grund. Resultatet visade tydligt att båda manliga och kvinnliga lärare föredrar att arbeta för kvinnliga rektorer, men det skulle även vara intressant att forska kring hur det ser ut om man även skulle undersöka skoldirektörerna. Där kunde man exempelvis undersöka hur manliga och kvinnliga skoldirektörer ser på manliga och kvinnliga rektorer. En

Julia Johansson

annan intressant frågeställning skulle även vara att se på om det finns någon skillnad i resultatet i Svenskfinland jämfört med om man skulle se på det resterande Finland, eller varför inte jämföra det med Sverige?

Eftersom SKUTT-materialet som denna undersökning baserar sig på är insamlat 2014 kunde även ett intresse finnas i att undersöka om resultatet har förändrats över tid. Genom att genomföra samma undersökning i samma kommuner på nytt kan man sedan jämföra detta resultat med det nya. Ifall en förändring har skett skulle det vara intressant att se vad det är som påverkat resultatet.

Litteraturförteckning

Ahonen, J. (2001). *Ammattina rehtori*. Helsinki: Kirjapaja.

Augustinsson, S. & Brynolf, M. (2009). *Rektors ledarskap: komplexitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur.

Balyer, A. (2012). Transformational Leadership Behaviors of School Principals: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions. *International Online Journal of Education Science*, 4(3), 581–591. Hämtad 15 februari 2019, från <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904284.pdf>

Bass, B. M. & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: theory, research and managerial applications*. New York: Free Press.

Bass, B. (2008). *The Bass Handbook of Leadership: theory, research and managerial applications*. New York: Free Press.

Beauvoir, S., Borde, C., Malovany-Chevallier, S. & Thurman, J. (2011). *The Second Sex*. New York: Vintage Books.

Bell, J. & Waters, S. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bergengren, M. (2006). *Organisation & ledarskap: 1+1=3: om Organisationen och dess människor*. Stockholm: Bonnier utbildning.

Bolman, L., Deal, T. & Holmqvist, A. (2012). *Nya perspektiv på organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Brüde Sundin, J. (2007). *En riktig rektor: om ledarskap, genus och skolkulturen*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet, Filosofiska fakulteten. Hämtad 30 januari 2019, från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:18015/FULLTEXT01.pdf>

Burke, S. & Collins, K. (2001). Gender differences in leadership styles and management skills. *Women in Management Review*, 16(5), 244–257. doi:10.1108/09649420110395728

Bäck, V. (2011). *Genusperspektiv i skola och utbildning*. Vasa: Åbo Akademi.

Chan, T. C. & Pool, H. (2002). Principals' Priorities versus Their Realities: Reducing the

Gap. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Hämtad 15 februari 2019, från <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465230.pdf>

Chirichello, M. (2010). The Principal as Educational Leader: What Makes the Difference. I: S. G. Huber, (Red.), *School leadership – International Perspectives* (ss. 79–100). New York: Springer.

Coleman, M. (2003). *Gender and School Leadership: The experience of women and men secondary principals*. UNITEC, Auckland, New Zealand. Hämtad 15 februari 2019, från http://educationalleaders.govt.nz/content/download/575/4850/Marianne_Coleman_edjw_15June04.pdf

Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in England: A comparison of secondary headteachers' views over time. *School Leadership and Management*, 27(4), 383–399. doi:10.1080/13632430701562991

Denscombe, M. (2012). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Djurfeldt, G., Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2010). *Statistisk verktygslåda 1: samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Eagly, A. (2007). Female leadership advantage and disadvantage: resolving the contradictions. *Psychology of Women Quarterly*, 31(1), 1–12. doi:10.1111/j.1471-6402.2007.00326.x

Eagly, A. & Carli, L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 807–834. doi:10.1016/j.leaqua.2003.09.004

Eagly, A. & Johannesen-Schmidt, M. (2001). The Leadership Styles of Women and Men. *Journal of Social Issues*, 57(4), 781–797. doi: 10.1111/0022-4537.00241

Eagly, A. & Johnson, B. (1990). Gender and Leadership Style: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 108(2), 233–256. Hämtad 28 januari 2019, från https://opencommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=chip_docs

Eberechukwu, L. E. & Nsan, E. (2013). Teachers' Perception of Female Principal Leadership Role in Secondary Schools in Calabar Municipality Cross River State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*. 4(12). 166–170. Hämtad 28 januari 2019, från <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/6537/6492>

Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur

Evans, T. J. (1996). *Elementary Teachers' and Principals' Perceptions of Principal Leadership Style and School Social Organization*. Doktorsavhandling, Western Michigan University, Department of Educational Leadership. Hämtad 31 januari 2019, från <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403637.pdf>

Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet. (1998). 2 § *Behörighet för rektorer*. Hämtad 25 april 2019, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980986#a3.11.2005-865>

Hedlin, M. (2010). *Lilla genushäftet 2.0: Om genus och skolans jämställdhetsmål* (Uppdaterad och omarbetad version.). Växjö: Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap, Linnéuniversitetet.

Honkanen, M. (2012). *Rehtorit ja oppilaitosjohtaminen*. Hämtad 9 maj 2019, från https://www.oph.fi/download/144979_Rehtorit_ja_oppilaitosjohtaminen.pdf

Hudson, J. & Rea, D. (1996). Teachers' Perception of Women in the Principalship: A Current Perspective. *Paper Presented at the Tenth Annual Women in Educational Leadership Conference*. Hämtad 31 januari 2019, från <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403225.pdf>

Hästbacka, F., Solvin, P. & Eriksson, J. (2011). Genus och dyslexi. I: V. Bäck, (Red.), *Genusperspektiv i skola och utbildning* (ss. 52–62). Vasa: Åbo Akademi.

Höög, J., Johansson, O. & Olofsson, A. (2007). Successful Principalship – The Swedish Case. I C. Day & K. Leithwood, (Red.), *Successful Principal Leadership in Times of Change: An International Perspective*. (ss. 87–103). Dordrecht: Springer.

Jalmert, L. (2007). Om genusordningens betydelse för lärares lärande. I: O. Franck, (Red.), *Genusperspektiv i skolan: om kön, kärlek och makt* (ss. 107–121). Lund: Studentlitteratur.

Johnson, S., Murphy, S., Zewdie, S. & Reichard, R. (2008). The strong, sensitive type: Effects of gender stereotypes and leadership prototypes on the evaluation of male and female

leaders. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 106(1), 39–60. doi:10.1016/j.obhdp.2007.12.002

Josefson, H. (2005). *Genus – hur påverkar det dig?*. Stockholm: Natur & Kultur.

Jöesaar, A. (2013). *Betygsskillnader mellan flickor och pojkar: Analys av en skolas betygsstatistik under tidsperioden 2003 till 2012*. Magistersavhandling, Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Hämtad 18 januari 2019, från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:683622/FULLTEXT01.pdf>

Kaufmann, G., Kaufmann, A. & Larson, P. (2010). *Psykologi i organisation och ledning*. Lund: Studentlitteratur.

Kolam, K & Ojala, I. (2000). Skolledare och rektorer i Finland. I: L. Moos, S. Carney, O. Johansson & J. Mehlbye (Red.), *Skoleledelse i Norden: En kortlægning af skoleledernes arbejdsvilkår, rammebetingelser og opgaver* (ss. 115–170). Köpenhamn: Nordisk Ministerråd.

Korhonen, Johan (2019). Kvantitativa metoder 2. Specialpedagogik. Åbo Akademi.

Kornhall, P. (2017). *Rektor: en handbok*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lee, V., Smith, J. & Cioci, M. (1993). Teachers and Principals: Gender-Related Perceptions of Leadership and Power in Secondary Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 153–180. doi:10.3102/01623737015002153

Leo, U. (2017). Rektorer ska, bör och gör – normer som påverkar rektorer. I: O. Johansson & L. Svedberg, (Red.), *Att leda mot skolans mål*. (ss. 117–130). Malmö: Gleerups.

Loo, A-S. (2011). Reflektioner kring jämställdhet från klass- och specialläroarstuderandes fältpraktik. I: V. Bäck, (Red.), *Genusperspektiv i skola och utbildning*. (ss. 28–32). Vasa: Åbo Akademi.

Montgomery, P. & Growe, R. (1999). *Women and the leadership paradigm: bridging the gender gap*. Hämtad 13 februari 2019, från https://www.researchgate.net/profile/Roslin_Growe/publication/242783132_Women_and_the_leadership_paradigm_bridging_the_gender_gap/links/575f609508ae414b8e5497d7.pdf

Ndegwa, L. W. (2002). *Teachers' perception of leadership styles of male and female*

headteachers of public secondary schools in Maragua district. Master thesis, University of Nairobi, Educational Administration and Planning. Hämtad 14 februari 2019, från http://erepository.uonbi.ac.ke/bitstream/handle/11295/19518/Ndegwa_Teachers'%20Perception%20Of%20Leadership%20Styles%20Of%20Male%20And%20Female%20Head%20teachers%20Of%20Public%20Secondary%20Schools%20In%20Maragua%20District.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Nguyen, T. H. (2016). Teachers' Perceptions on Principals' Instructional Leadership Behaviors in Vietnam. *AsTEN Journal of Teacher Education*, 1(1), 1–11. Hämtad 14 februari 2019, från https://www.researchgate.net/publication/310672057_Teachers'_Perceptions_on_Principals'_Instructional_Leadership_Behaviors_in_Vietnam

Niemivirta, M. (2004). Skillnader mellan flickor och pojkar i inlärningsmotivation. I: E. Vitikka, (Red.), *Skola – kön – inlärningsresultat*. (ss. 48–60). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Nihlén, J. & Nilsson, S. (2006). *Genusboken*. Stockholm: Liber.

Nordberg, M. (2008). Inledning. I: R. Frangeur & M. Nordberg, (Red.), *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola* (ss. 8–19). Stockholm: Liber.

Nordenstam, K. (2003). *Genusperspektiv på språk*. Stockholm: Högskoleverket.

Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018a). *School principals*. Hämtad 30 januari 2019, från <https://data.oecd.org/eduresource/school-principals.htm#indicator-chart>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018b). *Women teachers*. Hämtad 30 januari 2019, från <https://data.oecd.org/eduresource/women-teachers.htm#indicator-chart>

Osakwe, R. N. (2011). Management of School Records by Secondary School Principals in Delta State, Nigeria. *The Social Sciences*, 6(1), 40–44. Hämtad 15 februari 2019, från <http://docsdrive.com/pdfs/medwelljournals/sscience/2011/40-44.pdf>

Papanastasiou, E. (2016). *Gender and Leadership in Greek Primary Education*. Doctoral dissertation, London Metropolitan University, Philosophy. Hämtad 14 februari 2019, från http://repository.londonmet.ac.uk/1023/1/PapanastasiouEfthymia_GenderAndLeadershipInGreekPrimaryEducation.pdf

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Saarukka, S. (2017). *Understanding school principals' leadership*. Vasa: Åbo Akademi University.

Shaked, H., Glanz, J. & Gross, Z. (2018). Gender differences in instructional leadership: how male and female principals perform their instructional leadership role. *School Leadership & Management*, 38(4), 417–434. doi:10.1080/13632434.2018.1427569

SKUTT [u.å.]. SKUTT – mångprofessionell utveckling av skolans pedagogiska verksamhetskultur. Hämtad 13 februari 2019, från https://www.researchgate.net/profile/Michael_Uljens2/publication/313065209_SKUTT_-_Ett_finlandssvenskt_skolutvecklingsprojekt_2017/links/588f65e4a6fdcc2351be73b0/SKUTT-Ett-finlandssvenskt-skolutvecklingsprojekt-2017.pdf

Solvin, P. (2011). *Olika bara för att de är flickor och pojkar?: En kvalitativ studie om hur lärare uppfattar genus och jämställdhet i skolan*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Stålkranz, K. (2011). *Pedagogiskt ledarskap: konturer av ett svårfångat begrepp*. Magistersavhandling, Linneuniversitetet, Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap. Hämtad 15 januari 2019, från <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:430439/FULLTEXT01.pdf>

Svaleryd, K. (2003). *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.

Svedberg, L. (2000). *Rektorsrollen: om skolledarskapets gestaltning*. Stockholm: HLS förlag.

Svedberg, L. (2012). *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svens-Liavåg, C., Korhonen, J. & Linnanmäki, K. (2015). Elevbedömning, motivation och uppförande. En studie av skolvisa skillnader i bedömning och diskrepans mellan vitsord och testresultat i årskurs 9 i finlandssvenska skolor. *Educare vetenskapliga skrifter*, 2015:2, ss. 154–178. Hämtad 18 januari 2019, från <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/19304/Educare%202015.2%20muep.pdf?sequence=2#page=156>

Tallberg Broman, I. (2001). Genusperspektiv på skola, utbildning och omsorg. I: Rapporter om utbildning, *Genusperspektiv på förskola, skola och utbildning: några inlägg från en arbetsgrupp på lärarutbildningen* (ss. 8–26). Malmö: Malmö högskola.

Tallberg Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön: med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.

Tegnér, K. (2007). Om genusordningens betydelse för lärares lärande. I: O. Franck, (Red.), *Genusperspektiv i skolan: om kön, kärlek och makt* (ss. 123–138). Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. [u.å.]. SKUTT 2014: ett koncept för kunskapsbaserat ledarskap av verksamhetskulturen. Hämtad 13 februari 2019, från <https://www.vasa.abo.fi/users/geklund/PDF/APA%20instruktioner%2029.10%202012.pdf>

Uljens, M., Møller, J., Ärlestig, H. & Frederiksen, L. F. (2013). The Professionalisation of Nordic School Leadership. I: L. Moos, (Red.), *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership: Is there a Nordic Model?* (ss. 133–157). New York: Springer.

Wahlgren, L. (2008). *SPSS: steg för steg*. Lund: Studentlitteratur.

Wikström, G. (2004). *Bildningsväsendets lagstiftning med kommentarer*. Helsingfors: Finlands kommunförbund.

Wikström, G. & Winqvist, D. (2008). *Bildningsväsendets förvaltning med författningar*.

Julia Johansson

Helsingfors: Finlands kommunförbund.

Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.

Yrjölä, P. (2004). Pojkar och flickor vid utvärdering av inlärningsresultat. I: E. Vitikka, (Red.), *Skola – kön – inlärningsresultat*. (ss. 10–24). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.